

Yhtenäisessä peruskoulussa perusopetusta antavan opettajan kasvatuskäsityksestä

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma

Kimmo Jorasmaa
Toukokuu 2016
Ohjaaja: Juhani Hytönen

| | |
|---|--|
| Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen | Laitos – Institution – Department Opettajankoulutuslaitos |
| Tekijä – Författare – Author Kimmo Veikko Jorasmaa | |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title Yhtenäisessä peruskoulussa perusopetusta antavan opettajan kasvatuskäsityksestä | |
| Oppiaine – Läroämne – Subject Kasvatustiede | |
| Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Pro gradu tutkielma / Juhani Hytönen | Vuosi – År – Year 2016 |

Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kasvatustähtämyseroja ilmenee eri-ikäisten opettajien ja eri kaupungeissa opettavien opettajien välillä kuudessa suomalaisessa kaupungissa. Tutkimus kohdistui perusopetusta antaviin opettajiin yhtenäisessä perusopetuksessa. Aiemmat tutkimukset esiopetusta antavien opettajien kasvatustähtämyksistä osoittavat, että helsinkiläisten esiopetusta antavien opettajien kasvatustähtämyksissä painottuvat lapsikeskeinen ja yhteisösuuntautunut pedagogiikka. Yhteiskuntasuuntautuneen, opetussuunnitelmalähtöisen ja kykenevien yksilöiden kehittymistä painottavien pedagogiikkojen suosiossa ei havaittu olevan tilastollista eroa opettajien välillä. Pysin tutkimuksessani löytämään opettajan kasvatustähtämykseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, kuten opettajan sukupuoli, hänen työskentely-ympäristönsä, ikänsä, työssäolovuotensa, asuinkuntansa ja koulunsa oppilasmäärä. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui kolme kysymystä: Millaisia eroja opettajien kasvatustähtämyksissä on havaittavissa? Onko opettajan työskentely-ympäristöllä yhteyttä hänen kasvatustähtämykseen? Millaisia muita opettajan taustaan ja kokemukseen liittyviä tekijöitä mahdollisille kasvatustähtämyseroille on löydettävissä?

Tutkimus oli kvantitatiivinen eli määrällinen kyselytutkimus. Kysely suunnattiin perusopetuksen opettajille harkinnanvaraisesti kuuteen suureen kaupunkiin, jotka olivat Espoo, Helsinki, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu. Tutkimuslupaongelmien vuoksi normaalia otantamenetelmiä ei voitu käyttää, joten tutkimus oli muodoltaan harkinnanvarainen näyte. Vastaajien määrää ei voitu ennakolta määrittää, koska osallistumispäätökset riippuivat ensin koulujen rehtoreista ja vasta sitten yksittäisistä opettajista. Tästä johtuen myös kadon tutkiminen oli mahdotonta. Tutkimukseen osallistui 443 perusopetuksen opettajaa. Analyysimenetelmänä käytin faktorianalyysiä ja tilastollisia monimuuttujamenetelmiä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajan sukupuolella oli merkitystä neljän eri kasvatustähtämyksen kohdalla. Naiset suosivat altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavaa pedagogiikkaa tilastollisesti merkitsevästi miehiä enemmän. Opettajan työskentely-ympäristö, alakoulu tai yläkoulu, erotteli sukupuolta useammin vastaajien kasvatustähtämyksiä. Luokanopettajat painottivat muita vastaajia enemmän sekä altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavaa että opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostavaa kasvatustähtämystä. Vastaajista iältään vanhemmat suosivat muita enemmän sosiaalista vuorovaikutusta korostavaa kasvatustähtämystä. Opettajan kokeneisuus työssäolovuosilla mitattuna näkyi painottavana tekijänä sekä altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan että myös sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatustähtämyksen suosimisena.

Avainsanat – Nyckelord – Keywords

kasvatustähtämys, kasvatustähtämysero

Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

ethesis.helsinki.fi

| | | |
|--|--|--|
| Tiedekunta – Fakultet – Faculty Behavioural Sciences | Laitos – Institution – Department Teacher Education | |
| Tekijä – Författare – Author Kimmo Veikko Jorasmaa | | |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title On the background related differences in educational convictions of teachers teaching in the unified comprehensive schools | | |
| Oppiaine – Läroämne – Subject Education | | |
| Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Master's Thesis / Juhani Hytönen | Vuosi – År – Year 2016 | |

Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract

The aim of the research was to determine how educational convictions differ between teachers of different age groups and between teachers in six Finnish cities. The study focused on teachers teaching in the unified comprehensive schools. Previous studies on educational convictions of pre-school teachers indicated that pre-school teachers in Helsinki have put emphasis on child-centered pedagogy and community-oriented pedagogy. In the same research there was not found statistically significant differences between teachers on society-oriented pedagogy, curriculum-oriented pedagogy and on the pedagogy that emphasizes capable individuals' development. In my research I will try to find possible factors that may affect the teacher's educational convictions. The factors that concerned a teacher's background were gender, working environment, age, years of office, even the place of residence and finally the school size measured by number of pupils. The following three questions formed the research questions: How teacher's educational convictions differ in general? What kind of effect the teacher's working environment has on the conviction? Is it possible to find any other factors related to the teacher's background or experience, which will explain possible differences in convictions?

The study was a quantitative survey. The survey was directed to teachers teaching in the comprehensive schools in six large cities that were chosen on a discretionary basis. The cities were Espoo, Helsinki, Vantaa, Turku, Tampere and Oulu. Due to difficulties in Research Permit applications, normal sampling methods could not be used, so the research took the form of a discretionary sample. The number of respondents could not be pre-determined because decisions of participation took place in two phases, first schools headmasters had to approve and only then the individual teachers could make their own decisions. As a result, the non-response study was impossible. The study involved 443 primary education teachers. In the analysis I used factor analysis and multivariate statistical methods.

The results showed that a teacher's gender created statistically significant differences in four of the seven measured convictions. Female teachers appreciated more than their male colleagues the pedagogy that emphasizes altruistic and empathy showing pupil. The teacher's working environment, a primary or a secondary school, separated respondents convictions more often than the gender. The two pupil-centered pedagogies, which emphasize the meaningfulness of teaching content and on the other hand altruistic and empathy showing pupil was favoured more by primary school teachers than the other teacher groups. The conviction, where emphasis was put on pupil's capability social interactions was chosen by elderly teachers more often than by the other age groups. There was a statistically significant difference for the benefit of the more adept teachers in comparison with their younger colleagues as to underscoring the pedagogy emphasizing altruism and empathy in the pupil. Similarly they appreciated the conviction, where emphasis was on pupil's capability social interactions.

Avainsanat – Nyckelord – Keywords

conviction, difference in conviction

Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

ethesis.helsinki.fi

Sisälllys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto..... | 1 |
| 2 Perusopetuksen syntyhistoriasta ja yhtenäistämisyhtymästä..... | 4 |
| 2.1 Kansakoulu syntyy..... | 5 |
| 2.2 Oppikoulu ja kansalaiskoulu muotoutuvat..... | 7 |
| 2.3 Peruskoulusta koko kansan koulu..... | 8 |
| 2.4 Yhtenäinen peruskoulu ja sitä edeltävät yhtenäisyhtymästä..... | 11 |
| 3 Teoreettinen tausta..... | 12 |
| 3.1 Kasvatustietä..... | 12 |
| 3.1.1 Käsitelmä oppijasta..... | 13 |
| 3.1.2 Oppimiskäsitelmä..... | 14 |
| 3.1.3 Oppimisyhtymä..... | 16 |
| 3.1.4 Käsitelmä tavoitteista..... | 17 |
| 3.1.5 Opettajan oman toiminnan vaikutus..... | 17 |
| 3.2 Kasvatustietä tässä tutkimuksessa..... | 18 |
| 3.2.1 Kasvatustietä määrittelyä..... | 19 |
| 3.2.2 Oppilaslähtöinen versus opetussuunnitelmalähtöinen pedagogiikka..... | 19 |
| 4 Tutkimusongelmat..... | 21 |
| 5 Tutkimusmenetelmä..... | 21 |
| 5.1 Kokonais- vai otostutkimus..... | 22 |
| 5.2 Mittari..... | 22 |
| 5.3 Kyselylomakkeen toimittaminen ja rehtorit portinvartijoina..... | 23 |
| 5.4 Aineiston kuvailu ja sen käsittely..... | 23 |
| 5.5 Faktoreiden määrittely ja mittarin osioiden reliabiliteetin arviointi..... | 29 |
| 6 Tulokset..... | 33 |
| 6.1 Kasvatustietäserojen ilmeneminen eri opettajaryhtymäissä..... | 34 |

| | | |
|--------|--|----|
| 6.2 | Kasvatusnäkemykset ja sukupuoli erottelevana tekijänä..... | 34 |
| 6.3 | Työskentely-ympäristö ja opettajan kasvatusnäkemys..... | 43 |
| 6.3.1 | Työskentely vain luokanopettajana..... | 44 |
| 6.3.2 | Työskentely vain aineenopettajana..... | 45 |
| 6.3.3 | Henkilö on luokanopettaja, joka opettaa myös yläkoulussa..... | 45 |
| 6.3.4 | Henkilö on aineenopettaja, joka opettaa myös alakoulussa..... | 45 |
| 6.3.5 | Henkilö on laaja-alainen erityisopettaja..... | 46 |
| 6.3.6 | Henkilö on erityisluokanopettaja..... | 46 |
| 6.3.7 | Henkilö on opettajana sekä peruskoulussa että lukiossa..... | 46 |
| 6.3.8 | Henkilö toimii rehtorina, apulaisrehtorina tai opona..... | 46 |
| 6.3.9 | Muun kuin edellä mainitun toimialan ilmoittanut..... | 47 |
| 6.3.10 | Opetusalueen yhteys kasvatusnäkemyseroihin..... | 47 |
| 6.4 | Kasvatusnäkemyserojen yhteys muihin taustatekijöihin..... | 49 |
| 6.4.1 | län yhteys kasvatusnäkemykseen..... | 49 |
| 6.4.2 | Työssäolovuosien yhteys kasvatusnäkemykseen..... | 51 |
| 6.4.3 | Kasvatusnäkemyserot eri kaupungeissa..... | 53 |
| 6.4.4 | Koulun koon yhteys kasvatusnäkemyseroihin..... | 57 |
| 7 | Johtopäätökset..... | 59 |
| 7.1 | Millaisia eroja opettajien kasvatusnäkemyksissä on havaittavissa?..... | 59 |
| 7.2 | Onko opettajan työskentely-ympäristöllä yhteyttä hänen kasvatusnäkemukseensä?..... | 60 |
| 7.3 | Millaisia muita opettajan taustaan liittyviä tekijöitä mahdollisille kasvatusnäkemyseroille on löydettävissä?..... | 62 |
| 8 | Luotettavuus..... | 63 |
| 8.1 | Aineiston valinta..... | 63 |
| 8.2 | Mittarin reliabiliteetti ja validiteetti..... | 63 |
| 8.3 | Tulosten yleistettävyyys..... | 65 |

| | |
|---|-----------|
| 9 Pohdinta ja jatkotutkimusten ideointi..... | 65 |
| Liitteet..... | 73 |

1 Johdanto

Unelma kaikille oppilaille yhteisestä ja yhtäläisestä perusopetuksesta on ollut olemassa jo varmaan kansakoululaitoksen perustamisesta asti. Peruskoulun tulo yhdisti kaksi rinnakkaista koulujärjestelmää yhtenäiskouluksi, mutta koulu- ja yhteiskuntapoliittisista kiistoista johtuen yhtenäistä opettajainkoulutusta ja opetuksellista yhtenäisyyttä ei saatu silloin aikaan. Yhtenäistämistä on sittemmin pyritty edistämään mm. opetussuunnitelmia yhdistelemällä ja erilaisin kokeiluhankkein, mutta varsinaiseen ongelmaan, eli erilaiseen opettajuuteen ei ole voitu todellisuudessa koskaan koskea.

Perusopetuksen lainsäädäntöä uudistettaessa vuonna 1999 yhtenäistämishankkeessa edettiin vaiheeseen, jossa peruskoulun ala- ja yläaste koulumuotoina jäivät historiaan ja tilalle tuli kaikenkattava termi perusopetus. Sanaa peruskoulu tuli käyttää enää vain koulusta organisaationa ja perusopetuksen vuosiluokkiin viitataan niiden numeroilla. (Johnson, 2007, 33). Opetussuunnitelmatasolla yhtenäistämisen tapahtui vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa, joissa ensi kertaa yhdistettiin perusopetuksen rakenne yhdeksänvuotiseksi yhtenäiseksi perusopetuksiksi.

Opetushallitus koordinoi tämän pohjalta hankkeen Yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseksi. Hankkeen ideana oli tukea koulutuksen järjestäjiä löytämään itselleen sopivin tapa toteuttaa perusopetuksen yhtenäistämistä. Hanke ajoittui vuosille 2004–2006 ja siinä oli mukana 87 kuntaa ja 10 harjoittelukoulua. (Halinen & Pietilä, 2007, 11). Hankkeen päätös osui samaan aikaan (syksy 2006), kun uuden opetussuunnitelman piti olla viimeistään voimassa koko maassa. Hanke kuvasi hyvin sitä, että kunnat, koulut, rehtorit ja viimekädessä opettajat joutuivat ottamaan kantaa yhtenäistymiseen voimatta vaikuttaa erilaisesta koulutustaustasta johtuviin eroihin.

Esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukana koulutyöhön tullutta tiimityöskentelytapaa pyrittiin joissain kouluissa käyttämään yhdistymisen työvälineenä, mutta yhtenäistämisen valtakunnallisiksi malleiksi ne eivät ole muodostuneet, vaikka tiimityöskentelyä pidetäänkin nykyisin lähes itsestäänselvytenä kouluissa. Koulutustaustasta ja erilaisesta opettajuuskäsityksestä aiheutuvat syyt lienevät kuitenkin keskeinen yhdistymistä yhä haittaava ongelma.

Yhtenäistämistä on yritetty saavuttaa erityisesti 1990-luvulla nk. akvaariokokeiluin, joissa koulut sitoutuivat kehittämään yhdessä Opetushallituksen kanssa opetus-suunnitelmiaan ja arvioimaan koulun toiminnan tuloksellisuutta. Myös ala- ja yläasteen nivelvaihetta on pyritty uudistamaan muun muassa Joensuussa vuosina 1998–99 (Johnson, 2007, 35). Mielestäni yhtenäistämisen hankalimpaan osaan ei näissäkään kokeiluissa suuremmin kajottu.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, voisivatko opettajien väliset mahdolliset kasvatuskäsityserot juontua peruskoulussa opettavien opettajien erilaisista koulutustaustoista sekä ylä- ja alakouluissa vallitsevista erilaisista opetusjärjestelmistä. Perusopetusta antavan opettajan kasvatuskäsitykseen on yhteydessä varmaan moni muukin kuin nyt tutkittavat asiat, mutta pyrin rajaamaan tämän tutkimuksen näkökulman erityisesti koulutustaustaeroihin ja niistä mahdollisesti kumpuaviin asenteisiin. Yritän kartoittaa myös luokanopettaja-aineenopettaja roolien yhteyksiä opettajan kasvatuskäsityksen muotoutumiseen eri koulumuodoissa yhteisesti opettavien opettajien osalta.

Opettajan kasvatuskäsityksen määrittely on tutkimusasetelmani haastavin osa. Jo ensimmäisessä, vuonna 1972 hyväksytyssä peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa korostuivat yleisesti hyvinä pidettävät arvot, joiden suuntaan jokaisen opettajan tuli tuolloin normatiivisesti pyrkiä opetuksessaan. Sitten opetussuunnitelmissa mainitut arvot ja kasvatustavoitteet ovat ohjanneet peruskoulun opettajia vuosikymmeniä. Vallitsevia arvoja ja oppimiskäsitystä voidaan mielestäni hyvin pitää opettajan kasvatustajattelun perustana, mutta on huomattava, että hänen henkilökohtaisen käsityksensä muotoutumiseen saattavat

vaikuttaa myös monet muut tekijät kuten esimerkiksi opetuskokemus sekä yleinen elämäkokemus.

Rajaan Steiner-, Freinet- ja Montessori-koulujen opettajien kasvatustähtämykset tutkimukseni ulkopuolelle. Keskityn käsittelemään opettajien kasvatustähtämyksiä kontekstuaalisista, konstruktivistisista, humanistisista ja kognitiivisista teorioista lähtien. Tähtämykseni on tunnistaa opettajan kasvatustähtämys ja eritellä siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

Kasvatustähtämyksien eroihin ja niiden mahdollisiin syihin haen vastauksia kuu-
dessa suuressa kaupungissa perusopetusta antaville opettajille suuntaamallani ky-
selylomakkeella. Tutkimukseni muoto on internetin välityksellä suoritettava survey-
tutkimus, jossa minulla on tarkoitus kerätä tutkimuksen aineisto kaikilta kunnassa
perusopetusta antavilta opettajilta sähköisen vastauslomakkeen avulla. Kyse on
siis eräänlaisesta kokonaistutkimuksesta, jossa aineiston on tarkoitus muodostaa
kattava näyte tutkimuksessa mukana olevien kaupunkien opettajien kasvatustähtä-
myksistä. Lomakkeen internetosoitteen toimitan koulujen rehtorien suosiolla
avustuksella koehenkilöille tutkimusluvat saatuani. Vastausaikaa varaan noin kuu-
kauden, käytännössä huhtikuun 2013 loppuun.

Lähetän kyselylomakkeen tutkimukseen osallistuville opettajille viranomaisen lu-
van kera kunkin koulun käyttämän sähköpostijärjestelmän välityksellä. Opettaja
vastaa kyselyyn vain niin halutessaan. Käsittelem kaiken materiaalin anonymisti,
joten kenenkään yksittäisen koehenkilön vastausta ei voida tutkimuksessa identi-
fioida. Kyselyssä on kohta, jossa kysytään koulun nimeä, jonka palveluksessa vas-
taaja on. Tämä siksi, että opettajien vastausten differentioiminen kouluittain olisi
mahdollista. Havaintomatriisissa koulun nimi on korvattu numerokoodilla.

Vaikka kadon vähentämiseksi osallistumispyyntö olisi hyvä uusia tutkimuksen ai-
kana, en voi sitä tehdä, koska vastanneita tai vastaamatta jättäneitä ei ole mahdol-
lista erotella tai tunnistaa.

2 Perusopetuksen syntyhistoriasta ja yhtenäistämisyrittämisistä

Järjestelmällisen kouluopetuksen historia Suomessa ulottuu pitkälle 1600-luvulle. Vuoden 1611 koulujärjestyksessä säädettiin kahdesta koulumuodosta, kuusiluokkaisista tuomiokirkkokouluista ja neliluokkaisista maakuntakouluista. Alinta opetusta annettiin näiden lisäksi pedagogioissa, joissa opettajana toimi koulumestari (Iisalo, 1991, 49). Turkuun perustettiin maamme ensimmäinen lukio vuonna 1630. Kun kaupungille kymmenen vuotta myöhemmin myönnettiin yliopisto-oikeudet, jäi sinne yliopiston oheen mainittu tuomiokirkkokoulu. Koulusta alettiin vuonna 1641 käyttää lukion tai katedraalikoulun sijasta triviaalikoulun nimeä (mts. 48). Pietari Brahen aikana kouluoloja alettiin parantaa Suomessa laajemmaltikin. Viipuri sai lukion vuonna 1641 ja triviaalikoulut perustettiin jo muutamaa vuotta aiemmin Helsinkiin, Poriin ja Uuteenkaarlepyyhyn. Vuosisadan lopulla triviaalikoulun saivat myös Hämeenlinna, Oulu ja Rauma. Kaupungeissa toimivien pedagogioiden ohella maakuntakouluja perustettiin muun muassa Saltvikiin, Kemiöön ja Lohjalle. Nämä alkeisopetusta antavat pedagogiot olivat tavallaan Suomen ensimmäiset kansakoulut. (mp).

Valtiollisia kouluoloja oli pohdittu jo paljon ennen autonomian aikaa. Keskeisin kouluoloja vakiinnuttanut koulujärjestys on peräisin jo vuodelta 1724 (Iisalo, 1991, 47). Liki neljäkymmentä vuotta myöhemmin, vuonna 1760 tehdyssä koululakiehdotuksessa triviaalikouluista ja lukioista piti valmistaa pappien ohella tuon ajan luonnontieteilijöitä ja talousmiehiä (mts. 125). Kirkon valtaa koulutuksen järjestäjänä pyrittiin näin vähentämään. Lakiehdotus ei kuitenkaan ottanut sanottavammin tulta ja vuoden 1724 koulujärjestys jäi voimaan.

Autonomian ajan alussa Aleksanteri I ilmoitti hallitsijanvakuutuksessaan, että vanhat ruotsinvallan lait jäivät voimaan, sillä joten myöskään koulujärjestykset eivät sanottavasti muuttuneet. Vaikka vanha, vuoden 1724 koulujärjestys, kumottiin Ruotsissa jo vuonna 1807, sääteli se kouluoloja Suomessa vielä liki neljä vuosikymmentä. Venäjän keisari Nikolai I ei kutsunut kertaakaan valtiopäiviä koolle vaan hallitsi asetuksilla, joten Suomen asioita valmisteleva ministerivaltiosihteeri

esityksestä Suomi sai vuonna 1843 uuden koulujärjestyksen (Iisalo, 1991, 114). Vaikka asetus ei muuttanutkaan kirkon asemaa koulun ylläpitäjänä, oli se monella tapaa kuitenkin merkittävä. Uudessa koulujärjestyksessä triviaalikoulut jaettiin alaja yläalkeiskouluiksi (mp.). Asetuksessa oli myös ensi kertaa erikseen määräyksiä tyttöjen opetuksesta. Tyttökoulujen perustaminen tuli näin mahdolliseksi ja Suomeen syntyivätkin pohjoismaiden ensimmäiset varsinaiset valtion tyttökoulut (Kuujo, 1971, 385–386). Saksan kieltä opetuskielenä antaneista pensionaateista ja yksityisistä mamsellinkouluista päästiin järjestelmällisen ruotsinkielisen opetuksen piiriin ensin Turussa ja Helsingissä ja sittemmin myös Viipurissa ja Haminassa. Ensimmäiset suomenkieliset tyttökoulut perustettiin jo vuosisadan loppupuolella Savonlinnaan, Jyväskylään, Kuopioon, Ouluun ja Mikkeliin (mts. 385). Vasta valanpitäjän vaihduttua ja vapaamielisemmän uudistushaluisen hallitsijan, Aleksanteri II:n, aikana päästiin kouluoloja uudistamaan.

2.1 Kansakoulu syntyy

Varsinaisen kansakoulun perustajana pidetään Uno Cygnaeusta, joka oli nimitetty vuonna 1856 kansakoulujen ylitarkastajaksi (Iisalo, 1991, 115). Keisarin vaatimuksesta senaatin piti valmistella esitys siitä, kuinka kansansivistystä edistävät koulut tuli järjestää maassa. Vuonna 1858 syntyikin lakijulistus, jossa määrättiin lukutaitoa edistävästä kansansivistystyöstä, kiinteistä kansakouluista ja opettajien valmistamisesta. (mp.). Uno Cygnaeuksen johdolla muotoutui seuraavan kahdeksan vuoden aikana kansakoululaitoksemme perusta. Vuonna 1866 syntyi kansakouluasetus, jossa määriteltiin muun muassa kansakoulussa opetettavat aineet. Kansakoulu oli kaksiosainen, alakansakoulu käsitti kaksi ensimmäistä kouluvuotta ja yläkansakoulu toiset kaksi. Kolme vuotta aiemmin Cygnaeuksen johdolla oli Jyväskylään perustettu ensimmäinen kansakoulun opettajia valmistava kolmivuotinen seminaari. Alakansakoulun opettajat valmistuivat seminaarista jo kahdessa vuodessa ja heidän sisäänottokriteerinä pidettiin muun muassa yläkansakoulun oppimäärän suorittamista. Cygnaeuksen Keski-Euroopan matkoiltaan mukanaan tuomien

Pestalozzin ajatusten siivittämänä seminaarista tuli ammattiin valmistava sisäoppilaitos. Huomattavaa on, että oppilaitoksena se oli ensimmäinen sekä miehille että naisille tarkoitettu opettajankoulutuslaitos. (mts. 116).

Liberalismin ja tasa-arvoaatteiden innoittamana Cygnaeus ehdotti sen aikaista nelivuotista kansakoulua kaikille yhteiseksi pohjakouluksi (Nurmi, 1981, 39). Kansakoulusta olisi jo silloin ollut tavallaan peruskoulu, mutta se jäi tuolloin vain kansakouluksi, sillä eduskunnan jo vuonna 1910 hyväksymä lakialoite oppivelvollisuudesta sai lainvoiman vasta 1921 (mts. 40).

Kansakoulun myötä alkeisopetusta alettiin järjestää myös alkeisopistoissa, joista sittemmin kehittyivät oppikoulut. Oppikoulukomitean vuonna 1865 valmistunut mietintö ehdotti, että koulutusta järjestettäisiin lyseoissa ja reaalikouluissa sekä ”perustuskouluissa” ja erikseen tytöille osoitetuissa naiskouluissa (Nurmi, 1981, 42). Seuraavana vuonna annettu kansakouluasetus puolestaan kehitti yläkansakoulua ja vuoden 1872 koulujärjestyksessä jo todettiin oppikoulun edellyttävän kansakoulun ”vaikutustointa” (Nurmi, 1989, 13).

Kansakoulun opettajien valmistuksesta säädettiin ensi kertaa vuonna 1866 annetussa kansakouluasetuksessa vaikka Cygnaeuksen johdolla olikin Jyväskylässä toiminut väliaikainen seminaari (Nurmi, 1989, 19). Jyväskylän nelivuotisen seminaarin yhteydessä oli sekä poikien että tyttöjen mallikoulut ja tyttöjen mallikoulussa vielä lastentarha ja -seimi. Seminaarin neljäntenä vuonna pääpaino oli opetusharjoittelussa. (mp.). Huomattavaa vuoden 1866 kansakouluasetuksessa on se, että se määrittä myös sekä opetettavat oppiaineet että koulujen perustamiseksi tarvittavan koulupiiriin (Nurmi, 1981, 39).

Vuosisadan vaihteessa kansakoulun yleistymisen ja opettajapulan vuoksi seminaareja perustettiin monille paikkakunnille. Oppikoulun välitutkinto, keskikoulututkinto, määrittä 1920 -luvulta lähtien seminaarit keskikoulupohjaisiksi, mutta sittemmin niihin pääsi myös ylioppilaspohjalta, jolloin seminaarin kesto oli vain kaksi vuotta. (Nurmi, 1989, 20). Seminaareista valmistuneiden opettajien tehtävänä oli

opettaa kaikkia kansakoulun oppiaineita. Seminaarit loivat tavallaan pohjan nykyiselle luokanopettajajärjestelmälle.

Kansanopetuksen alkutahdit loivat edellytykset rinnakkaiskoulujärjestelmän syntymiselle vaikka toiveita ja haluja yhtenäisen kansanopetuksen järjestämiseen jo tuolloin ilmeni. Cygnaeus oli itse kovasti pohjakouluaatteen takana, mutta hän myös halusi tyttöjä ja poikia opetettavan eri kouluissa (Nurmi, 1989, 13). Perusteenä tälle hän piti tyttöjen ja poikien erivaiheista kehittymistä. Erillisiä tyttö- ja poikakansakouluja ei sanottavammin kuitenkaan syntynyt. (mp.).

2.2 Oppikoulu ja kansalaiskoulu muotoutuvat

Oppikoulun kehitys alkaa varsinaisesti 1800 -luvun puolivälin tienoilta. Ruotsinvalan aikainen vuoden 1724 koulujärjestys oli autonomian ajan Suomessa vielä voimassa, mutta vasta Aleksanteri II:n vapaamielinen suhtautuminen soi perustan maan kouluolojen kohentamiseksi. Maan vanhin oppikoulua vastaava oppilaitos oli Turussa toiminut kirkon ylläpitämä triviaalikouluna pidettävä katedraalikoulu, jossa oli annettu opetusta aina keskiajalta lähtien (Iisalo, 1991, 11). Kirkon ylläpitämiä luostari- ja kaupunkikouluja oli tuolloin tosin myös muutamassa muussa kaupungissa, mutta niiden antama opetus oli vähäistä ja jatko-opiskelu tapahtui sitten Turussa. (mts. 13).

Ensimmäiset oppikouluiksi katsottavat koulut olivat nimeltään alkeisopistoja, ja vuonna 1856 vahvistetussa lukio- ja koulujärjestyksessä mainitaan yksi- ja kaksiluokkaiset ala-alkeiskoulut sekä neliluokkaiset yläalkeiskoulut, joissa viimeinen kouluvuosi oli tosin kahden vuoden mittainen. Merkittävää on, että jo tuolloin koulujen oppimäärät alkoivat rakentua hierarkkisesti. (Nurmi, 1981, 42). Oppikouluista säädettiin varsinaisesti vasta vuoden 1872 kouluasetuksessa. Lyseot olivat nelitai seitsenluokkaisia siten, että neliluokkainen koulu toimi vain täydellisen lyseon osana (mp.) ja oli myöhemmin muotoutuvan keskikoulun ensimmäinen airut.

Oppikouluun pääsyn edellytykseksi muodostui kuusivuotisen kansakoulun ylemmän kansakoulun II luokan oppimäärä vuonna 1905 annetussa säädöksessä. Tästä huolimatta oppikouluun siirryttiin myös valmistavien koulujen kautta (Nurmi, 1981, 43). Kaupungeissa toimivat valmistavat koulut olivat nimensä mukaisesti oppilaitaan oppikouluun valmistavia yksityisten ylläpitämiä kouluja, jotka toimivat kansakoulun rinnalla. Kolmivuotisina niiden opetus oli tietopainotteista ja ne olivat suunnattu erityisesti virkauraa havittelevalle ylemmälle säädylle (ks. Kauppi, 2008).

Oppikoulun opettajat olivat huomattavasti kansakoulun opettajia koulutetumpia. Opettajilla tuli olla yliopistollinen alempi tai ylempi tutkinto ja he opettivat pääasiassa vain oppiainettaan. Oppikoulun opetus olikin näin tietopainotteista ja käytännön taitoaineet puuttuivat koulusta lähes tyystin (mp.).

2.3 Peruskoulusta koko kansan koulu

Peruskoulun tuloa edelsi monta vaikeaa poliittista vääntöä. 1900-luvun alussa pohjakoulutuksen järjestämiseksi tehtiin kolme ehdotusta (Iisalo, 1991, 184–185). Ehdotuksista ensimmäinen koski valmistavia kouluja, jotka olivat erityisesti säätyläisten suosiossa kaupungeissa. Toisessa ehdotuksessa esitettiin kansakoulun koko oppimäärää perusopetuksiksi. Siitä tulikin, enemmän yhtenäiskouluun suunnattava, vuoden 1912 valtiopäiville tehty esitys. Kolmannessa vaihtoehdossa esitettiin oppikouluun pääsyn edellytykseksi ylemmän kansakoulun kahden alimman luokan suorittamista. (mp.). Vuonna 1910 oppivelvollisuuskomitea ehdotti kuusivuotista kansakoulua oppivelvollisuuskouluksi, mutta laiksi oppivelvollisuuslaki saatiin eduskunnassa valmiiksi vasta 1921 (Nurmi, 1989, 13). Näin oppivelvollisuuslain jälkeen maahan vakiintui kolmannen vaihtoehdon mukainen kuusivuotinen kansakoulu (mp.), josta pyrkimällä pääsi neljän vuoden jälkeen oppikouluun ja sieltä lukioon.

Vuoden 1928 koululaissa alkoi näkyä pyrkimyksiä yhtenäisen perusopetuksen säännönmukaiseksi järjestämiseksi. Kansakoulun oppimääriin perustuvia kuusi-luokkaisia lyseoita ja kolmiluokkaisia keskikouluja voitiin perustaa lain voimaantu-lon jälkeen, mutta vain muutamia kouluja syntyi ja nekin hävisivät sotien jälkeen uuden koulujärjestelmän tuloon mennessä (Nurmi, 1981, 43). Jo ennen sotia, vuonna 1936, työnsä aloittanut kansakoulukomitea sai toimeksiantonsa päätök-seen vasta vuonna 1945 (Nurmi, 1989, 41).

Kansakoulukomitean työn keskeistä antia olivat kansakoulun 7. luokka, kunnalli-nen kokeilukeskikoulu ja ammatillinen jatkokoulu. Peruskoulun ala-astetta muistut-tavaa seitsenvuotista kansa- ja kansalaiskoulua kokeiltiin ensin pienissä 2-opettaji-sissa kouluissa ja laajempaan kokeiluun uusi järjestelmä tuli vuonna 1948 (mp.). Varsinaiset kansakoulun jälkeiset kansalaiskoululuokat, aluksi kaksivuotisina ja sit-temmin kolmivuotisina syntyivät jatkokoulutustarpeeseen vasta vuoden 1958 kan-sakoululain myötä (Nurmi, 1981, 41).

Rinnakkainen koulujärjestelmä esti kansa- ja kansalaiskoulun käyneiltä ylempään opetukseen pääsyn, sillä vain oppikoulusta pääsi lukioon ja sitä kautta yliopistoon ja korkeakouluihin. Yhteiskunnallinen eriarvoisuus ja koulutuksellinen luokkajako säilyivät erityisesti maaseudulla, mutta myös kaupungeissa pitkälle peruskouluun siirtymiseen saakka.

Kunnallisista kokeilukeskikouluista ei oppikouluväki viehättynyt ja niitä pidettiin opetuksellisesti arveluttavina, koska ne noudattivat oman opetussuunnitelman puuttuessa valtion keskikoulujen opetussuunnitelmaa (Nurmi, 1989, 41). Oppikou-luissahan tuohon aikaan ei varsinaisia opetussuunnitelmia niinkään ollut vaan ope-tus perustui enemmän oppiennätyksiin (mp.).

Sotien jälkeen, jälleenrakennuksen vuosina, käytiin Suomessa vilkasta koulupoliit-tista keskustelua. Kun Ruotsissa vuonna 1950 saatiin aikaan päätös uuteen yh-deksänvuotiseen oppivelvollisuuskouluun siirtymisestä (Iisalo, 1991, 251), oli Suo-messa keskustelu rinnakkais- ja yhtenäiskoulujärjestelmästä vielä kuumimmillaan. Kouluhallituksen pääjohtajan, R.H. Oittisen johtaman Kouluohtelmakomitean vuon-

na 1959 antamassa ehdotuksessa ehdotettiin oppivelvollisuuskouluksi kolmesta asteesta muodostettavaa yhtenäistä oppivelvollisuuskoulua (Iisalo, 1991, 253). Alin aste ehdotuksessa käsitti kansakoulun neljä alinta luokkaa, keskimäinen aste kaksivuotisena antoi oppilaalle mahdollisuuden tehdä opintoihin liittyviä valintoja ja kolmas, linjakas aste oli oikeastaan kansalaiskoulun ja keskikoulun sekoitus ilman kieliopintoja (mp.). Vuonna 1968 säädettiin laki koulujärjestelmän perusteista, jonka perusteella maahan piti rakennettaman yhtenäiskouluperiaatteella toimiva yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu (Iisalo, 1991, 255).

Kielten opiskelusta sukeutui kenties suurin yksittäinen kiistakapula peruskoulua suunniteltaessa. Oittisen Kouluohtelmakomitea jätti vieraiden kielten opiskelun kokonaan pois ehdotuksestaan ja sai ymmärrettävästi kovasti vastalauseita oppikoulun opettajajärjestöiltä. Oppikoulun opettajat vastustivat yhtenäistä perusopetuksen järjestämistä voimakkaimmin argumentilla, ettei kielten opetus ole mahdollista tai edes mielekästä koko ikäluokalle.

Kansa- ja kansalaiskouluun vieraan kielen, lähinnä ruotsin, opetus oli mahdollistunut vuoden 1958 kansakoululain myötä vapaaehtoisvoimin. Mutta vasta vuoden 1964 kansakoululain muutoksessa mainittiin erikseen kielten opetuksen järjestäminen varsinaisessa kansakoulussa ruotsin kielen ja kansalaiskoulussa myös toisen vieraan kielen osalta. Edelleen vuonna 1965 säädettiin asetuksella, että kansakoulussa voitiin antaa opetusta sekä toisessa kotimaisessa että oppilaalle vieraassa kielessä. (Nurmi, 1989, 56). Kuitenkin oppikoulun opettajajärjestöt suhtautuivat nuivasti kielen opetuksen mahdollisuuksiin, koska kansakoulun opettajat eivät olleet järjestöjen mielestä opetuskielen keskimmäisen arvosana suorittamisen jälkeenkään riittävän päteviä kielen opettajia. Vaikka kansakoulun opettajat kilvan osallistuivat vieraan kielen tuntiopettajakoulutukseen (Nurmi, 1989, 57), pidettiin kansakoulun kielen opetusta oppikoulupiireissä enemmän harrasteluna.

Peruskoulua sekä puollettiin että vastustettiin erityisesti opettajajärjestöissä kiihvaasti. Tasapäistäminen taisi olla tuon ajan muodikkain ilmaisu. Pääosin yksityiset oppikoulut opettajineen pelkäsivät oman asemansa huonontuvan ja opetuksen ta-

son laskevan, mikäli peruskouluun siirryttäisiin. Koska peruskoulu herätti paljon tunteita, päätyi eduskunta kansanedustajien aloitteesta vuonna 1963 tekemään hallitukselle toivomuksen Oittisen Kouluohjelmakomitean esittämien perusteiden mukaisen yhtenäisen opetuksen suunnittelusta. Toiveen pohjalta asetettiin vuonna 1964 Peruskoulukomitea ja Koulunuudistustoimikunta (Iisalo, 1991, 255).

Uuteen yhtenäiskouluun tuli Kouluohjelmakomitean esityksestä poiketen vain kaksi astetta, kuusiluokkainen ala-aste ja kolmiluokkainen yläaste. Yläasteen linjoituksesta luovuttiin ja tilalle tulivat oppiainekohtaiset opintosuunnat tasokursseineen ja valinnaisaineineen. (Iisalo, 1991, 255). Linjoituksesta luopuminen yläasteella oli yhtenäisen koulun kannalta merkittävää (mp.), sillä näin jako vanhan oppikoulun ja kansalaiskoulun välillä osittain poistui. Alimmista matematiikan ja vieraan kielen tasokursseista kuitenkin muodostui sittemmin etenemiseste lukio-opintoihin. Tätä taustaa vasten tasokursseja voinee pitää jonkinlaisena myönnytyksenä oppikoulun aineenopettajille.

2.4 Yhtenäinen peruskoulu ja sitä edeltävät yhtenäisyyspyrkimykset

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen 1972–77 ei vielä luonut mahdollisuutta täydelliseen yhtenäiseen perusopetukseen. Peruskoulun ala- ja yläasteet muodostivat selvän nivelvaiheen, jossa oppilas siirtyi luokanopettajan opetuksesta aineopettajajärjestelmän mukaiseen opetukseen. Hallinnollisesti koulut toimivat usein vielä erillisinä vaikka joissain kunnissa jo toimikin yhtenäiskouluiksi kutsuttuja kokeiluja. Opetussuunnitelmallisen ja pedagogisen yhtenäistämisen suunnittelutyö alkoi jo peruskoulun syntyvaiheessa, mutta vasta vuonna 1992 aloitetulla Akvaariokokeilulla ja sitä seuranneella pari vuotta myöhemmin seuranneella Akvaario-projektilla pyrittiin uudistamaan kokonaan opetussuunnitelman perusteiden laadinta (Halinen & Pietilä, 2005, 101). Ala- ja yläasteen rajan poistaminen hyväksyttiin ideatasolla ensi kertaa Valtioneuvoston vuosille 1995–2000 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (mts. 102). Mutta vasta vuoden 2001 tuntijakoesitys ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2004 loivat pohjan perusopetuksen yhtenäistämiseksi (mts. 105).

Opetushallituksen vuosiksi 2004–2006 käynnistämän Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen tarkoituksena oli luoda käytännön edellytyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseksi. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessissa toivottiin muutoksia sekä opettajayhteisön toiminnan perusteiden että oppilaan oppimispolun ja opetussuunnitelman tasoilla (Huusko, Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2007, 19). Vuosia kestänyt perusopetuksen yhtenäistäminen sai eräänlaisen päätepisteen vuoden 2014 Opetushallituksen antamissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa todetaan yksiselitteisesti, että ”perusopetusta kehitetään opetussuunnitelmallisesti ja pedagogisesti yhtenäisenä kokonaisuutena”. Tämä edellytti, että opetuksen järjestäjä huolehtii yhtenäisyydestä riippumatta siitä, toimivatko esiopetus ja perusopetuksen eri luokka-asteet hallinnollisesti eri yksiköissä tai eri rakennuksissa (OPH, 2014, 26). Yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen johti monien ala- ja yläkoulujen hallinnolliseen ja rakenteelliseen yhdistämiseen, mutta nyt, vuonna 2016 voimaan tulleen uuden opetussuunnitelman myötä, oppilaan koulupolun yhtenäisyys vakiintui.

3 Teoreettinen tausta

3.1 Kasvatusnäkemys

Kasvatusnäkemystä voidaan kuvata kokonaisuudeksi, johon kuuluvat kasvattajan näkemykset oppijasta, kasvatustapahtumaa suuntaavista tavoitteista, kasvattajan oman toiminnan vaikutuksista oppijan kasvu- ja oppimisprosessissa ja oppimisesta yleensä (Paananen, 2010, 21). Opettaja on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti kasvattaja, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, 14) perusopetuksen tehtävä -kohdassa määritellään keskeisesti nimenomaan kasvatukselliset arvot ja yhteiskunnalliset kasvatustavoitteet, joiden suunnassa opettajan tulee toimia. Varsinaista opetustehtävää, sen luonnetta tai sen rakennetta, ei määritellä lainkaan perusopetuksen tehtävämäärittelyssä (mp.). Rivien välistä on kuitenkin tulkittavissa, että opetustyön tulee tapahtua näiden kasvatustavoitteiden puitteissa.

Opettajan kasvatuskäsitykseen vaikuttavat ennen kaikkea opettajan itsensä omaksumat arvot. On vaikea kuvitella opettajaa, jonka omat arvot ovat ristiriidassa perusopetuksen arvopohjan kanssa. Perusopetuksen arvopohja (OPH, 2004, 14) edellyttää, että esimerkiksi anarkistisesti ajattelevan opettajan on kuitenkin opettajana toimessaan toimittava edellä mainitun arvopohjan mukaisesti. Opettajan omia arvoja ei voi kuitenkaan sulkea pois opettajan kasvatuskäsityksestä määritettäessä. Esimerkiksi vakaasti uskonnolliseen lähetystehtävään suhtautuva opettaja ei voi välittää suoraan arvojaan kasvatettaville perusopetuksen oppilaille, mutta ne saattavat kuitenkin näkyä opettajan valintojen heijastumina päivittäisessä opetustyössä.

3.1.1 Käsitys oppijasta

Kasvatuskäsitykseen vaikuttaa myös opettajan käsitys oppijasta. Millaisena opettaja näkee ja kokee oppijan; onko oppija opetuksen ja kasvatuksen kohde vai voiko oppija olla opetuksessa itsenäinen subjekti, jonka toimintaa opettaja vain ohjaa? Ääripäät näistä näkemyksistä ovat vuosien saatossa kuluneet keskustelusta jo pois, mutta yhä edelleen asetelman suunnat ovat näkyvissä. Opettajan luokassaan tekemät opetuksen järjestelyt ja kasvatustavoitteiden määrittelyt juontuvat osaltaan juuri tästä perusasetelmasta. Behavioristinen kohdeajattelun mukaan oppija on opetuksen kohde ja opettaja on tekijä, joka saa toiminnallaan aikaan muutoksen oppijassa. Oppijan rooli on passiivinen vastaanottaja, jossa tapahtuvat muutokset ovat opettajan antaman opetuksen vaikutusta. Behaviorismi (ks. esim. Staats, 1996, 76–78) mahdollisti opetuksen systemaattisen tutkimisen, mutta pian havaittiin, ettei yksinkertainen malli kertonut itse oppimisesta juuri mitään. Opettajajohtoinen opetus ja käsitys oppijasta pelkkänä opetuksen kohteena ovat kuitenkin syntyneet tämän ajattelun perustalta.

Carl Rogers (1983, 19–21) esittää kokonaan uuden lähestymistavan oppimiseen. Rogersin konsepti, tekemällä oppiminen, korostaa oppijan roolia subjektina ja työntää opettajan tavallaan syrjemmälle itse opetustapahtumasta. Oppija on kes-

kiössä ja opettaja vain mahdollistaa oppimisen. Rogers painottaa myös tunteiden osuutta oppimisessa. Rouhaisen mukaan (1999, 26) mielekäs, kokemuksellinen oppiminen on Rogersin oppimisteoreettinen perusta. Kokemukselliselle oppimiselle on ominaista henkilökohtaisen sitoutuminen. Se sisältää oppijan tunteet ja käsitykset, jotka ovat oppimistapahtumassa mukana. (mp.).

Oppijakäsityksen kannalta on merkittävää huomata, että Rogersin käsitykset oppimisesta voidaan rinnastaa Rouhaisen (1999, 25) mukaan myös Jack Mezirowin (1991, 12–13) esittämiin oppimista koskeviin teorioihin, sillä molemmilla on yhteinen taustafilosofi, humanisti, John Dewey (Rouhiainen, 1999, 14). Rouhiainen (1999, 25) toteaa, että sekä Rogersin (1969, 19) että Mezirowin (1991, 12–13) mukaan oppimiseen kuuluu olennaisesti henkilökohtaisia merkityksiä ja oppiminen on kokemusperäistä. Ymmärtäminen ja oivaltaminen syntyvät merkitysten ja kokemusten välillä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta (Rouhiainen 1999, 60). Oppija on tässä humanistiseksi luokiteltavassa katsantokannassa selvästi muuttunut objektista subjektiksi. Ero behavioristisesti ajattelevaan opettajaan on näin ollen mittava.

3.1.2 Oppimiskäsitys

Oppijakäsitystä laajempi kasvatustieteen näkökulman muotoutumiseen vaikuttava tekijä on oppimiskäsitys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2004, 18) perustuvat oppimiskäsitykseen, jossa ”oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus”. Tämä prosessiluonteinen oppimiskäsitys on syntynyt konstruktivistisen ajattelun pohjalta.

Konstruktivistinen ajattelu yhdistää kognitiivisen psykologian ja toiminnallisen oppimisen malleja. Piaget (1988, 116) esittää, että yksilön tieto on kokemusperäistä, ja kokonaisvaltaisesta, itseen ja ympäristöön kohdistuvasta käsityksestä muodostuva kokonaisuus. Tieto on käsite, jonka pohjana ovat havainnot ja niistä yksilön konstruoimat omat tulkinnat ja merkitykset. Näin ollen tieto on jotain enemmän kuin pel-

kät havainnot; se rakentuu yksilön toiminnallisena prosessina ja on sidoksissa toimintaan vaikuttavista rakenteista (mp.). Konstruktivistisesta tiedon käsityksestä johtuen oppiminen on Kauppilan (2007, 37) mukaan prosessi, jonka avulla oppija valikoi, työstää ja tulkitsee informaatiota. Oppiminen ei ole ainutkertainen tapahtuma, vaan se muotoutuu koko ajan uudelleen oppijan oman toiminnan seurauksena. Oppija on oppimistapahtumassa subjekti, joka ei vain passiivisesti vastaanota vaan myös valikoi ja jäsentää tietoa. Prosessiajattelun keskeisenä tavoitteena oppimisessa on opittavan asian ymmärtäminen. Ymmärrys edellyttää kognitiivisia prosesseja, jotka linkittyvät oppijan aiempiin kokemuksiin. Konstruktivistisessä oppimisessa kokonaisuuksien hahmottaminen on keskeistä (mp.).

Jean Piaget'n (1952) muotoileman oppimiskäsityksen pohjalta Knud Illeris (2009, 12–14) esittää tarkennetun mallin, jossa oppiminen jaetaan neljään eri perustyyppiin. Mekaaninen (kumulatiivinen) oppiminen perustuu muistiin eikä se assosioиду kuin korkeintaan spesifeihin tilanteisiin. Illerisin esimerkki tällaista oppimista edellyttävästä toiminnasta on pin-koodin opettelu. Nelinumeroisen numerosarja ei edusta mitään lukua, vaikka sen voikin muistaa lukuna. Pin-koodia käytetään vain tietyissä tilanteissa, ja se on vain muistinvarainen. Oppiminen on tällöin Illerisin (mp.) mukaan luonteeltaan behavioristista ehdollistumista. Toisessa oppimisen perustyyppissä, lisäävässä oppimisessa (assimiloivassa), oppija liittää uuden tiedon aiemmin opittuun kontekstiin. Tieto rakentuu näin kontekstisidonnaisesti eikä ole näin pelkästään muistinvaraista. Illeris esittää kolmanneksi oppimisen perustyyppiksi aiempiin havaintoihin perustumattoman, transsendenttisen (muuttavan) oppimisen. Oppija joutuu muokkaamaan jo aiemmin oppimiaan malleja kokonaan uudelleen ja muodostamaan näin itselleen uuden tiedon pohjan. Illeris toteaa oppimisen olevan kontekstista riippumatonta ja hankittu tieto on käytettävissä assimiloivaa oppimista laajemmissa yhteyksissä. Viimeinen Illerisin esittämä perustyyppi on muuttava (transformoiva) oppiminen. Illerisin muuttavasta oppimistyyppistä on esitetty kirjallisuudessa useita eri määritelmiä (ks. Rogers 1951, 1969, Engeström 1987, Alheit 1994 & Mezirow 1991). Illerisin (2009, 14) mukaan muuttavassa oppimistyyppissä oppija oppiessaan muuttaa tai järjestelee uudelleen perusteellisesti

opittuja rakenteitaan ja tässä oppimistyyppissä kaikki aiemmin mainitut oppimistyyppit saattavat olla käytössä.

Oppimiskäsitys vaikuttaa merkittävältä osalta opettajan kasvatuskäsitykseen. Opettaja saattaa suosia lähestymistavassaan mekaanisen oppimisen ja assimiloivan oppimisen malleja ja välttelee huomattavasti työläämpää muuttavaa ja transformoivaa oppimista. Oppimiskäsityksen vaikutus näkyy opettajan valinnoissa opetuksen järjestelyjen, opetusmateriaalien, opetusmetodien ja monen muunkin tekijän osalta.

3.1.3 Oppimisympäristö

Kasvatuskäsityksen kannalta opettajan omaksuma oppimiskäsitys on keskeinen rakenneosana. Oppimiskäsitys muodostaa pohjan opettajan toiminnalle. Oppimiskäsitykseen liittyy myös oppimisympäristö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppiminen on tilannesidonnaista, joten opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimisympäristön monipuolisuuteen (OPH, 2004, 18). Opettajan kasvatuskäsitykseen vaikuttaa opettajan käsitys oppimisympäristöstä. Opettajan valinnanmahdollisuudet monipuolisen oppimisympäristön luomiseen ovat verrattain rajatut, mikäli opettaja tulkitsee fyysisen oppimisympäristön ahtaasti vain itse opetustilaa tarkoittavaksi. Opetussuunnitelmassa mainittujen psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden huomioonottaminen voi sekin jäädä vain luokan sisäisten rakenteiden ja vuorovaikutusten tasolle.

Oppimisympäristö voi laajemmin katsottuna sisältää monia muitakin elementtejä, kuten esimerkiksi verkko-opiskelun tai koulun ulkopuolisen toiminnan ympäristöt. Näin oppijalle avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan (OPH, 2004, 18).

Opettajan tulkinnan kattavuus oppimisympäristöstä saattaa siis osaltaan vaikuttaa hänen kasvatuskäsitykseen.

3.1.4 Käsitys tavoitteista

Opettajan kasvatuskäsitystä rajaavat opettajan käsitys tavoitteista, joiden suunnassa hänen tulee työssään toimia. Koska opettajalla on sekä kasvatusta että opetustehtävä, muodostuu tavoitteista kaksitahoisia. Yleiset kasvatustavoitteet on linjattu perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaosiossa (OPH, 2004, 14) ja opetukselliset tavoitteet opetuksen järjestäjän hyväksymässä, valtioneuvoston asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditussa paikallisessa opetussuunnitelmassa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee lisäksi tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja siten, että ne välittyvät opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä koulun jokapäiväiseen toimintaan. (mts. 15).

Kasvatuskäsityksen suhteen opettajan muodostamassa käsityksessä tavoitteista ja niihin pyrkimisen tavoista saattaa olla olemassa merkittäviä alueellisia eroja johtuen juuri siitä, että opetukselliset tavoitteet ja opetuksen perusarvojen tarkennukset tehdään erikseen paikalliseen opetussuunnitelmaan valtakunnallisia ohjeita ja linjauksia toki noudattaen.

3.1.5 Opettajan oman toiminnan vaikutus

Kasvatus ja opetus ovat molemmat osapuolten välistä vuorovaikutteista toimintaa. Kuten Paananen (2010, 27) toteaa, on opettajan (aikuisen) oma toiminta sidoksissa opettajan käsityksiin oppijasta (lapsesta), oppimisesta ja tavoitteista. Jyrkän behavioristisesti tulkittuna vuorovaikutus voi olla yksisuuntaista, jolloin varsinaista vuorovaikutusta ei ilmene lainkaan. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi kurinpidolliset toimet luokassa; opettaja (subjekti) määrää ja oppilas (objekti) tottelee.

Kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että oppilas saa perusopetuksessa valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena pääsee kehittämään demokraattista yhteiskuntaa (OPH, 2004, 14), on opettajan omalla toiminnalla merkittävä vaikutus sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittäjänä ja ylläpitäjänä. Paanasen (2010, 27) mukaan kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa opettajan (aikuisen) rooli on oppimisprosessin ohjauksessa ja opetuksen lähtökohdat voivat nousta myös oppijasta (lapsesta). Opettajan ja oppijan sekä vertaisryhmän välisen vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuus on tavoitteellisen oppimisen peruselementti (OPH, 2004, 18).

3.2 Kasvatusnäkemys tässä tutkimuksessa

Vaikka kasvatusnäkemykset koostuvat useista osa-alueista, ei niiden erottelemisen toisistaan liene edes viisasta. Kukin osa-alue vaikuttaa toisiinsa ja osista muodostuu aina uniikki kokonaisuus. Myös vaikutus- ja kausaalisuhteita osa-alueiden välillä lienee mahdotonta differentioida.

Kasvatusnäkemysten luokittelu kategorioihin on luontevampaa. Hytönen ja Krokfors (2002, 13) ovat määritelleet kasvatusnäkemysten viiteen kaksinapaiseen ulottuvuuteen, jotka liittyvät kasvatuksen perustaan, lapsikäisyyteen, näkemykseen kasvatustilanteen luonteesta, kasvatustilanteen sosiaaliseen rakenteeseen ja kasvatuksen yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Ulottuvuuksien ääripäät Hytönen ja Krokfors nimesivät kunkin aiheen mukaisesti eri pedagogiikoiksi (mp.).

Opettajien kasvatusnäkemysten erottelu luokittelemalla antaa mahdollisuuden tutkia, millaisia mahdollisia eroja eri opettajaryhmien välillä kasvatusnäkemyksissä saattaa esiintyä. Tässä tutkimuksessa käytettävät kasvatusnäkemysten määritellyt on johdettu Hytösen ja Krokforsin (2002) tutkimuksessaan käyttämien pedagogiikkojen pohjalta seitsemään luokkaan seuraavasti: Oppilaslähtöiseen, Altruistista

ja tuntevaa oppilasta painottavaan, Opetussuunnitelmalähtöiseen, Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostavaan, Sosiaalista vuorovaikutusta korostavaan, Oppilaan tulevaisuudesta huolehtivaan ja Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostavaan kasvatuskäsitykseen.

3.2.1 Kasvatuskäsitysten määrittelyä

Tarkastelen opettajan kasvatuskäsitystä siis seitsemästä eri suunnasta, erilaisia pedagogisia näkökulmia painottaen. Perustana ovat kasvatuksen historialliset ja filosofiset perusteet, joihin pyrin lyhyesti viittaamaan kunkin näkökulman kohdalla erikseen.

Kasvatuskäsitys terminä tässä tutkimuksessa tarkoittaa laajasti katsottuna opettajan kokemusta ja ymmärrystä kasvatuksen tavoitteista, päämääristä sekä keinoista niihin pääsemiseksi. Kasvatuskäsitys on kiinteästi sidoksissa opettajan omaksumaan maailmankuvaan ja ihmiskuvaan sekä niistä kumpuaviin asenteisiin ja toimintamalleihin. Kasvatuskäsitykseen liittyy samoin myös ymmärrys ja käsitys kasvatuksen kohteen luonteesta kasvatustapahtuman sosiaalisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia unohtamatta. Kasvatuskäsitys rajautuu tässä tutkimuksessa vain opetukseen, opetuksen suunnitteluun, opetuksen affektiivisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin ja opetuksen sisältöjen valintatilanteisiin. Kasvatuskäsityksen laajempaan ja tarkempaan teleologiseen tai ontologiseen tutkimiseen en tässä yhteydessä paneudu.

3.2.2 Oppilaslähtöinen versus opetussuunnitelmalähtöinen pedagogiikka

Varsinaiseen opetustapahtumaan liittyen on opettajan kasvatuskäsityksen suhteen olemassa kahdenlaisia toisistaan eroavia pedagogisia lähestymistapoja. Oppilaslähtöisesti ajatteleva ja suhtautuva opettaja uskoo oppijan yksilöllisiin kykyihin ja mahdollisuuksiin ja hän rakentaa opetustaan interaktiivisesti jokaisen oppijan lähtökohdat huomioon ottaen (ks. Hytönen & Krokfors, 2002, 33).

Oppilaslähtöinen pedagogiikka korostaa oppijaa yksilönä ja opettajan ja oppijan vuorovaikutuksellista toimintaa oppimistapahtumassa. Oppiminen käsitetään kaksisuuntaiseksi interaktiiviseksi tapahtumaksi, jossa sekä opettaja että oppija yhteistyössä samanaikaisesti oppivat. Oppilaslähtöisesti suuntautuvan opettajan kasvatuskäsityksessä korostuu opettajan ymmärrys siitä, että oppijan tarpeet huomioiden opetusta voi ja tulee yksilöllistää (Ouakrim-Soivio, 2010, 43).

Oppilaslähtöisen pedagogiikan mukaisella filosofialla on juurensa sekä antiikin että valistuksen ajan ajattelijoihin. Sokrateen opetusmenetelmästä, jossa sekä opettaja että oppija ovat vuoropuhelussa ja tiedon (totuuden) etsintään osallisina, on verrattain lyhyt matka oppijaa yksilönä arvostavaan interaktiiviseen opetusmetodiin. Valistuksen ajan filosofeista on tässä yhteydessä mainittava ainakin Jean-Jacques Rousseau. Iisalon (1991) mukaan Rousseauin *Émile*-teoksen vallankumouksellisesta luonteesta huolimatta, teosta voidaan pitää myös urauurtavana kasvatustieteellisenä lähteenä. Ruotsalaista Henry Egidista mukaillen hän toteaa lasta korostavien kasvatuskäsitysten sopivan ”yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta korostavan” kasvatuskäsityksen alle (mts. 94). On kuitenkin huomattava, että Rousseauin ”vapaa kasvun” idea on varsin kaukana pedagogiikasta, jossa intentionaalisesti pyritään joihinkin tavoitteisiin. Rousseauin ajattelun taustaa vasten oppilaslähtöisyys voidaan nähdä enemmänkin oppijaa yksilönä arvostavassa näkökulmassa ja toimintatapaa ohjaavissa metodeissa.

Oppilaslähtöisen kasvatustieteen taustalta voi erottaa myös osin Pestalozzin ajatuksia, vaikka Pestalozzi tunnustautuikin tiukan järjestelmällisen ja opettajajohtoisen kasvatuskäsityksen puolestapuhujaksi (Iisalo, 1991, 108). Pestalozzin yksilöllä arvostava näkökulma näkyy Iisalon (1991) mukaan Pestalozzin käsityksessä ihmisyydestä sekä siinä, että kasvatuksessa ei ole kyse ”ulkona olevan siirtämisestä ihmiseen vaan ihmisessä jo olevan löytämisestä ja kehittämisestä” (mts. 100).

Toinen lähestymistapa on opetuksen sisältöön ja sen painotuksiin liittyvä. Kutsun tässä lähestymistapaa yksinkertaisuuden vuoksi opetussuunnitelmalähtöiseksi, jol-

loin se kattaa niin opettajasta riippumattomat, ulkoa annetut, lainsäädännölliset ja asiantuntijoiden asettamat kuin hänen itsensä laatimat tavoitteet. Opetussuunnitelmallisen pedagogiikan mukaisessa opetustapahtumassa painottuu oppijan tiedollisten ja taidollisten mahdollisuuksien kehittäminen etukäteen suunniteltujen ja määriteltujen tavoitteiden suunnassa. Kasvatusnäkemyksessä tavoitteellisuus alistaa oppijan enenevästi objektin rooliin itse opetustapahtumassa vaikkakaan se ei poissulje kokonaan oppijan yksilöllisyyttä.

Molempiin käsityksiin liittyy kasvatustapahtuman sisällöistä, rakenteesta tai tavoitteista johdettavia lisämääreitä, jotka täsmentävät opettajan kasvatuksellista näkemystä.

4 Tutkimusongelmat

Edellä johdannossa mainituista tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista täsmentyvät seuraavat tutkimusongelmat:

1. Millaisia eroja opettajien kasvatusnäkemyksissä on havaittavissa?
2. Onko opettajan työskentely-ympäristöllä yhteyttä hänen kasvatusnäkemysensä?
3. Millaisia muita opettajan taustaan liittyviä tekijöitä mahdollisille kasvatusnäkemyseroille on löydettävissä?

5 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan puhtaasti kvantitatiivinen. Pyrkimyksenä on kartoittaa opettajien kasvatusnäkemymiä määrällisesti suuresta havaintojoukosta ja yrittää löytää opettajan taustatekijöistä kasvatusnäkemystä selittäviä yhteyksiä. Tämän tyyppiseen analyysiin katsoin tarvitsevani aineistoa koko maasta, joten johtoahtuksenani oli eräänlainen osittainen (näyteperustainen) kokonaistutkimus. Kyselyn lähettäminen kaikille Suomen opettajille oli sula mahdottomuus ja siksi päädyin va-

litsemaan suurimpien kaupunkien kaikki yhtenäisen perusopetuksen opettajakunnat kohderyhmäkseni. Alun perin aikomukseni oli ottaa mukaan myös kaupunkien lähikuntien opettajat, mutta tutkimuslupien saaminen jokaisesta kunnasta erikseen olisi sekin ollut liian suuri urakka. Hain tutkimuslupia erikseen yhteensä kuudesta kaupungista, Helsingistä, Espoosta, Vantaalta, Turusta, Tampereelta ja Oulusta. Kaikki kaupungit myönsivät luvat tutkimuksen alkuun mennessä.

5.1 Kokonais- vai otostutkimus

Tutkimuksellisesti olisi ollut perusteltua pyrkiä satunnaistamaan kohdehenkilöt otantamenetelmiä käyttäen, mutta tutkimuslupamenettelyjen ongelmallisuuden vuoksi katsoin paremmaksi hakea lupia vain suurimmista kaupungeista, joissa opettajia on paljon. Tutkimuksesta muotoutui näin ollen näyte vastanneiden opettajien kasvatuskäsityksistä ja tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani tulen ottamaan tämän seikan erityiseen tarkkailuun. Koska tutkimuksen perusjoukkona ovat kaikki Suomen perusopetusta antavat opettajat, uskoin riittävän suuren näytteen antavan kohtuullisen luotettavan kuvan kokonaistilanteesta satunnaistamisen puutteesta huolimatta. Erityisesti on muistettava, että valitsemalla kohderyhmäksi suurimpien kaupunkien opettajat, jäävät esimerkiksi pienten maaseutukoulujen opettajien näkemykset puuttumaan. Näin ollen kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä ei tutkimuksesta voitane vetää.

5.2 Mittari

Mittari, jota käytän, on laadittu esiopetuksen toimintaympäristöä kartoittavassa tutkimuksessa käytetyn mittarin pohjalta. (Hytönen & Krokfors, 2002). Olen muokannut mittarin osiot peruskoulun toimintaympäristöön. Mittarin muodostavassa lomakkeessa kysyn vastaajien taustatietoja kuten ikää, opettajakokemusta, koulutustaustaa sekä noin viidelläkymmenellä väittämätyyppisellä kysymyksellä heidän näkemystään tai tapaansa toimia väittämän suunnassa. Kyselylomake kokonaisuudessaan on liitteenä (**Liite.**).

5.3 Kyselylomakkeen toimittaminen ja rehtorit portinvartijoina

Tutkimusmateriaalin toimittamiseksi tutkimukseen osallistuville opettajille jouduin laatimaan kaksi erillistä saatekirjettä, toisen rehtoreille ja toisen varsinaisille koehenkilöille. Rehtoreille menevässä saatekirjeessä pyysin heitä toimittamaan sähköpostin välityksellä opettajille tarkoitetun tutkimuspyynnön. Tutkimuspyynnössäni oli linkki varsinaiseen sähköiseen kyselylomakkeeseen. Koska sähköpostiosoitteet ovat opettajien henkilökohtaiseen käyttöön tarkoitettuja, en voinut suoraan lähestyä opettajia vaan minun tuli pyytää kunkin oppilaitoksen rehtoria toimittamaan opettajakunnalleen linkit kyselyyni. Näin tutkimukseen tuli tahtomattani eräänlainen portinvartijataho, joka saattoi joissain tapauksissa varsin radikaalisti pienentää aineistoani. Eräässä kaupungissa esimerkiksi on aluerehtorijärjestelmä, joten siellä lähestyttäviä yksittäisiä rehtoreita on tässä mielessä suhteellisesti vähemmän, mutta aluerehtorin kieltäytyessä tutkimuspyynnön välityksestä myös iso osa kouluista jää tavoittamatta. Rehtorit saivat vapaasti harkita, lähettävätkö tutkimuspyyntöni eteenpäin. Harjoittelukoulujen rehtoreilta oli pyydettävä erikseen tutkimuslupa, sillä hallinnollisesti harjoittelukoulut ovat yliopistojen alaisuudessa ja kaupungin koulutoimesta vastaava tahon lupa ei ollut riittävä. Tutkimusluvat sain näin myös harjoittelukouluihin.

5.4 Aineiston kuvailu ja sen käsittely

Alkuperäisessä datassa oli vastauksia 462 kpl. Vastauksista 2 tuli määräajan jälkeen, joten ne jouduttiin hylkäämään. Lisäksi datassa oli samalta henkilöltä peräkkäisiä vastauksia, joissa ensimmäisessä ei ollut tehty lainkaan valintoja. Myös ne jouduttiin poistamaan tutkimuksen kannalta hyödyttöminä. Samasta syystä hylättiin muutkin kokonaan tyhjät vastaukset, joten vastausten yhteismääräksi (numero) tuli 443 kpl.

Aineiston käsittelyssä tehtiin seuraavat muuttujamuunnokset säilyttäen kuitenkin SPSS:n dataviewissä myös alkuperäiset arvot. Taustamuuttujille tehtiin seuraavat muutokset.

1. Muuttujasta @1. Sukupuoli muodostettiin numeerinen muuttuja nro 71. Sukupuoli.
2. String-muotoisesta muuttujasta @2. Ikä koodautui uusi scale-tyypin muuttuja nro 72. Ikä. Alkuperäisessä ikä muuttujassa oli merkkijonomuotoista informaatiota, joten muutos oli välttämätön.
3. Alkuperäisessä datassa muuttuja @3. Koulutustasoon tuli sarakkeittain ”Valitse”, joten ne koodattiin luvuilla 100000–1. Niistä koottiin uusi nominaaliasteikollinen muuttuja nro 11. @3. Koulutustasokoodattuna.
4. Merkkijonomuotoisesta muuttujasta @4. Täydettyövuodetopetuslalla tuli scale-muotoinen muuttuja nro 73. Työvuodet. Alkuperäisessä työvuosi-muuttujassa oli merkkijonomuotoista informaatiota, joten muutos oli välttämätön.
5. Edelleen muuttujalle @5. Koulunnimi ei tehty mitään, mutta tietoa käytettiin koulun koon selvittämiseen epäselvissä tapauksissa.
6. Muuttujassa @6. Kunta oli yksi merkintä Haukipudas ja se tulkittiin Ouluksi. Muuttujassa oli myös kirjoitusasultaan erilaisia ilmauksia, joten nekin piti yhteismitallisuuden vuoksi koodata uudelleen. Uusi muuttuja on nro 132. Kunta.
7. Muuttuja @7. Koulunoppilasmäärässä oli sekä ilmeisiä virhelyöntejä että lukumääräalueita. Ne tulkittiin säännöllisesti ylöspäin, jos muuta aihetta ei löytynyt. Perusteluna oli se, että korjatuissa muuttujan arvoissa käytettiin pohjana joko opettajan omaa ilmoitusta kohdan@8. Toimipaikassaniopetetaanluokkiapääkouluni tietoja tai muuttujan @5. Koulunnimi perusteella on haettu tietoa ko. koulun kotisivuilta. Uudeksi muuttujaksi tuli ensin muuttuja nro 130. Oppilasmäärä_koodattuna ja siitä muodostettiin myös luokiteltu muuttuja nro 131. Oppilasmäärä_luokiteltuna.
8. Muuttuja @8. Toimipaikassaniopetetaanluokkiapääkouluni oli kirjautunut tiedot joko päivämääräpohjaisina tai toisistaan poikkeavin merkinnöin, joten niistä täytyi tulkita intentionaaliset tiedot uuteen nominaaliasteikollisen muuttujaan nro 125. Opetusalueet_ik. Niistä muodostettiin sitten järjestysasteikollinen muuttuja nro 126. Opetusalueetkoodattuina.
9. Muuttujasta @9. Toiminnykyisin muodostettiin nominaaliasteikollinen uusi muuttujan nro 124. Tehtäväkuva.

10. Muuttujaa @10. Vuosiviikkotyöaikani ei käytetty lainkaan.

Varsinaiset tutkimukseen liittyvät nominaaliasteikolliset muuttujat nrot 20–70 on koodattu scale-muotoisiksi muuttujiksi nrot 74–123 nimillä v11. – v60.

Osa vastaajista oli jättänyt yhden tai useamman lomakkeen kohdan täyttämättä. Taustamuuttujissa olleita tyhjiä vastauksia ei ole korvattu vaan ne on merkitty tunnuksella ”ei ilmoitettu”. Esimerkiksi tyhjäksi jätettyä vastaajan ikää ei ole mahdollista järkevästi korvata millään arvolla. Epäselvät ja selvästi virheelliset (esim. koulun oppilasmäärä = 23) on korvattu edellisessä kappaleessa kuvatuilla tavoin ja ne on syötetty tutkimuksen kannalta harmonisiksi uusiin muuttujiin.

Varsinaisissa kysymyksissä (kysymykset 11–60) tyhjät kohdat on merkitty merkinällä ”Ei valintaa”. Varianssi- ja faktorianalyysyjä varten puuttuvat arvot kussakin muuttujassa korvattiin kyseisen muuttujan keskiarvolla. Tämä järjestely pienensi aineistojen variansseja, mutta tutkimusmateriaalin määrään nähden puuttuvia arvoja oli verraten vähän ja näin ollen keskiarvolla korvaaminen ei tuloksia suuremmin haittaa. Muuttujat numeroitiin numeroilla 133–182.

Tulevia vertailuja helpottamaan rakennettiin Tehtäväkuva -muuttujasta myös uudet, Toimenkuvaa mittaavat vastausvaihtoehto / muut -tyyppiset dikotomiset muuttujat. (muuttujanumerot 194 ja 202).

Lopullisesti tutkimukseen hyväksytyjen vastaajien lukumäärä oli 443, joista naisia oli 327 (73,8 %) ja miehiä 109 (24,6 %). Sukupuolensa jätti ilmoittamatta 7 henkilöä (1,6 %).

Vastaajat ilmoittivat ikänsä valitsemalla luokitellusta taulukosta sopivan. Ikä-vaihtoehdot oli luokiteltu viiden vuoden pituisiin jaksoihin, joita oli yhteensä yhdeksän kappaletta. Iältään vastaajat jakautuivat melko tasaisesti kaikkiin ikäryhmiin. Suurimman yksittäisen ryhmän muodostivat 41–45 vuotiaat ($f = 72$; 16,3 %).

Koulutustaso ilmoitettiin valintana koulutusasteen mukaisesti kuudesta vaihtoehdosta. Kuudes vaihtoehto oli ennalta definioimaton ”muu tutkinto, mikä?”. Sen yh-

teydessä vastaajan tuli selvittää eri kohdassa tutkinnon laatu. Vaihtoehtoja sai myös valita useampia, koska esimerkiksi kaksoistutkinnon mahdollisuutta ei jatko-tutkimusta silmällä pitäen haluttu sulkea pois. Koulutustasovalinnoista tutkimukseen tehtiin korkeimman koulutustason mukainen luokittelu, josta ilmeni, että valtaosalla vastaajista on joko ylempi korkeakoulututkinto ($f = 382$; 86,7 %) tai alempi korkeakoulututkinto ($f = 47$; 10,6 %). Pelkän ammattikorkeakoulututkinnon ilmoitti vain alle 1 % vastanneista ($f = 4$; 0,9 %). Muun opetusalan tutkinnon tai ylioppilas-tutkinnon korkeimmaksi tutkinnoksi ilmoitti 7 vastaajaa ($f = 7$; 1,6 %).

Opetusalalla työskentelystä vastaajat saivat valita viiden vuoden tarkkuudella luokitelluista vaihtoehtoista itselleen sopivimman. Valinnoista ilmeni, että lähes puolet vastanneista on työskennellyt opetuslalla alle 15 vuotta. Alle kymmenen vuotta ilmoitti työssäoloajakseen 34,5 % vastanneista.

Kysely lähetettiin kuuteen kuntaan ja vastaukset kunnittain (**Taulukko 1.**) ovat alla.

Taulukko 1. Vastaajat kaupungeittain

| Kaupunki | Frekvenssi | Osuus (%) kaikista | Osuus (%) il- moittaneista |
|-----------------|-------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
| Espoo | 84 | 19 | 19,1 |
| Helsinki | 185 | 41,8 | 42 |
| Oulu | 37 | 8,4 | 8,4 |
| Tampere | 29 | 6,5 | 6,6 |
| Turku | 36 | 8,1 | 8,2 |
| Vantaa | 69 | 15,6 | 15,7 |
| Yhteensä | 440 | 99,3 | 100 |

taulukko jatkuu

| | | |
|-----------------|------------|------------|
| Ei ilmoitettu | 3 | 0,7 |
| Yhteensä | 443 | 100 |

Kyselyssä kysyttiin koulun kokoa oppilasmäärin mitattuna. Vastaajat ilmoittivat oman arvionsa koulunsa koosta. Puuttuvat arvot korvattiin koulun kotisivuilta tai muista lähteistä saaduilla todellisilla tiedoilla. Vain yhden vastaajan koulusta ei ollut saatavissa mitään tietoja. Koulun koko luokiteltiin 200 oppilaan luokkiin ja oppilasmäärittäin vastaajien koulut jakautuivat oheisen taulukon (**Taulukko 2.**) mukaan.

Taulukko 2. Oppilasmäärät luokiteltuina

| Oppilasmäärä | Frekvenssi | Osuus (%) kaikista | Osuus (%) ilmoittaneista |
|---------------------|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| 1–200 oppilasta | 55 | 12,4 | 12,4 |
| 201–400 oppilasta | 190 | 42,9 | 43 |
| 401–600 oppilasta | 109 | 24,6 | 24,7 |
| 601–800 oppilasta | 73 | 16,5 | 16,5 |
| 801–1000 | 15 | 3,4 | 3,4 |
| Yhteensä | 442 | 99,8 | 100 |
| Ei ilmoitettu | 1 | 0,2 | |
| Yhteensä | 443 | 100 | |

Vastaajien ikää kysyttiin viiden vuoden tarkkuudella yhdeksänportaisella valikolla, jossa ääripäät oli huomioitu. Valikkoon pystyi kuitenkin kirjaamaan myös merkkijonumuotoista informaatiota, joten laskentaa varten sellaiset arvot piti muuttaa yhteinäisiksi. Vastaajien ikäjakauma on esitetty alla (**Taulukko 3.**).

Taulukko3. Vastaajat ikäryhmittäin

| Ikä | Frekvenssi | Osuus (%) |
|-----------------|-------------------|------------------|
| 25 tai alle | 17 | 3,8 |
| 26–30 | 47 | 10,6 |
| 31–35 | 49 | 11,1 |
| 36–40 | 64 | 14,4 |
| 41–45 | 72 | 16,3 |
| 46–50 | 73 | 16,5 |
| 51–55 | 60 | 13,5 |
| 56–60 | 44 | 9,9 |
| 61 tai yli | 17 | 3,8 |
| Yhteensä | 443 | 100 |

Vastaajien toimenkuvaa kysyttiin yhdeksän vaihtoehdon välillä. Vaihtoehtoista viimeinen oli ennalta määrittelemätön ”muu toimiala kuin edellä, mikä”, johon vastaajan tuli ilmoittaa myös toimialansa laatu. Valinnat frekvensseinä ja prosentteina ilmenevät alla olevasta taulukosta (**Taulukko 4.**).

Taulukko 4. Vastaajat toimenkuvan mukaan jaoteltuina

| Toimenkuva | Frekvenssi | Osuus (%) kaikista | Osuus (%) ilmoittaneista |
|--|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| vain luokanopettajana | 144 | 32,5 | 33,2 |
| vain aineenopettajana | 115 | 26 | 26,5 |
| luokanopettajana opettaen myös yläkoulussa | 12 | 2,7 | 2,8 |
| aineenopettajana opettaen myös alakoulussa | 24 | 5,4 | 5,5 |
| laaja-alaisena erityisopettajana | 29 | 6,5 | 6,7 |
| erityisluokanopettajana | 47 | 10,6 | 10,8 |
| opettajana sekä peruskoulussa että lukiossa | 11 | 2,5 | 2,5 |
| opetusta antavana rehtorina, apulaisrehtorina tai opona | 31 | 7 | 7,1 |
| muu toimiala kuin edellä | 21 | 4,7 | 4,8 |
| Yhteensä | 434 | 98 | 100 |
| ei ilmoitettu | 9 | 2 | |
| Yhteensä | 443 | 100 | |

5.5 Faktoreiden määrittely ja mittarin osioiden reliabiliteetin arviointi

Kyselylomakkeella kerätylle aineistolle suoritettiin faktorianalyysi käyttäen ekstraktointimenetelmänä pääakselifaktorointia (principal axis factoring) ja suorakulmaista (varimax) rotaatiota. Alkuratkaisussa kaikista tutkimuksessa mukana olleista riippuvista muuttujista ekstraktoitui 11 faktoria. Pääakselifaktoroinnin iteraatiovaiheessa vain viidentoista muuttujan estimoitu kommunaliteetti laski alkuperäisestä hie-

man, muut kommunaliteetit nousivat alkuperäisestä. Ekstraktoidut muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat arvojen .246 ja .637 välillä. Faktorianalyysiin aineisto sopi hyvin, sillä Kaiser-Mayer-Olkinin indeksi oli alkuratkaisussa .917.

Edelleen suoritettiin imputaatiomenettely, jossa alhaisen kommunaliteetin omaavat muuttujat poistettiin samoin kuin sellaiset muuttujat, joiden latausten ero kahden tai useamman faktorin osalta alitti arvon .03. Näin aineistoon jäi 27 muuttujaa. Redusoidun aineiston KMO indeksiksi muodostui .881, joten malli osoittautui aineistoon sopivaksi. Aineistosta saatiin ekstraktoitua seitsemän faktoria, joiden selitysosuudet (varimax-rotatoidut sulkeissa) ovat seuraavat: *Faktori 1: 21,75 % (10,83 %); faktori 2: 5,816 % (9,485 %); faktori 3: 4,621 % (7,093 %); faktori 4: 2,746 % (4,085 %); faktori 5: 2,306 % (3,310 %); faktori 6: 1,834 % (3,301 %) ja faktori 7: 1,779 % (2,746 %)*. Saatu malli, jonka kokonaisselitysosuus oli 40,9 %, sopi aineistoon hyvin ($\chi^2_{(351)} = 3138,7; p < 0,001$).

Kunkin faktorin sisältämistä muuttujista tehtiin muuttujien keskinäisistä korrelaatioista korrelaatiomatriisi, josta laskettiin muuttujien välinen keskimääräinen korrelaatio (Grand Mean) ja korrelaatioiden vaihteluväli faktoreittain. Tulokset on esitetty taulukossa (**Taulukko 5.**).

Taulukko 5. Muuttujien keskimääräinen korrelaatio ja vaihteluväli faktoreittain

| Faktori no. | Muuttujien keskimääräinen korrelaatio * | Keskiarvojen vaihteluväli | Muuttujien lukumäärä faktorissa |
|-------------|---|---------------------------|---------------------------------|
| 1 | 0,338 | 0,252 | 7 |
| 2 | 0,304 | 0,349 | 6 |
| 3 | 0,342 | 0,282 | 5 |
| 4 | 0,233 | 0,328 | 3 |
| 5 | 0,328 | 0,000 | 2 |
| 6 | 0,233 | 0,022 | 3 |
| 7 | 0,45 | 0,000 | 1 |

* latauksen neliö

Faktorianalyysin avulla muuttujista syntyi seitsemän kasvatustähtämystä kuvaavaa faktoria, jotka nimettiin kunkin faktorin kärkeilatauksen mukaan seuraavasti (**Taulukko 6.**):

Taulukko 6. Faktorien nimet ja selitysprosentit

| Lataus faktorille | Muuttu- ja no. | Faktorin nimi ja muuttujien sisällöt |
|------------------------------|---------------------------|---|
| Faktori 1 | | Oppilaslähtöinen kasvatustähtämys (10,9 %) |
| ,695 | v34 | Pyrin opetuksessani rakentamaan kasvatustähtämöt siten, että ne vastaavat jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita |
| ,658 | v49 | Opetuksessani pyrin mahdollisuuksien mukaan yksilöllisten opetussuunnitelmien käyttöön |
| ,608 | v25 | Pyrin opetuksessani löytämään oppilaasta käsin oikeat toimintatavat ja – muodot |
| ,595 | v54 | Pyrin eriyttämään opetustani kunkin oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaisesti |
| ,531 | v51 | Opetuksessani kasvatustähtämön tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät oppilaasta |
| ,510 | v46 | Opetuksessa toimintani pääpaino on yksittäisen oppilaan havainnoinnissa ja kuuntelemisessa |
| ,443 | v59 | Opetuksessani keskeisessä asemassa on oppilaan omista kokemuksista lähtevä oppimistähtämö |
| Faktori 2 | | Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatustähtämys (9,5 %) |
| ,778 | v53 | Opetuksessani on tärkeää, että oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä kaikkien oppilaitten kanssa |
| ,671 | v43 | Opetuksessani pyrin siihen, että oppilaat oppisivat auttamaan ja tukemaan toisia oppilaita |
| ,596 | v35 | Opetuksessa pyrkimyksenäni on, että oppilaat saisivat kokea yhdessä onnistumisen ja ilon elämyksiä |
| ,512 | v52 | Pyrin opetuksessani vahvistamaan oppilaitten herkkätuntoisuutta ja vastaanottavuutta toisia ihmisiä kohtaan |
| ,439 | v18 | Pyrin opetukseni erilaisissa hankkeissa siihen, että oppilaat kokisivat niissä yhteistä sitoutumista ja vastavuoroisuutta |
| ,333 | v56 | Opetuksessani pyrin vahvistamaan oppilaitten peräänantamattomuutta ja tehtävien loppuun suorittamisen tarvetta |

| | | |
|------------------|-----|--|
| Faktori 3 | | Opetussuunnitelmalähtöinen kasvatuskäsitys (7,1 %) |
| ,799 | v39 | Opetuksessani etukäteen laadittu opetussuunnitelma on olennainen edellytys kaikkien oppilaitten tasapainoisen kehityksen turvaamiseksi |
| ,574 | v45 | Kasvatustyötä ohjaavalla lainsäädännöllä, opetuksen opetussuunnitelman perusteilla ja koulun opetussuunnitelmalla varmistetaan antamani opetuksen seuranta ja kehittäminen |
| ,565 | v21 | Opetukseni perustana ovat asiantuntijoiden valitsevat kasvatustavoitteet ja sisällöt |
| ,506 | v60 | Etukäteissuunnittelu sekä etukäteen tekemäni sisällölliset ja metodiset valinnat ovat opetukseeni kuuluvia, tarpeellisia toimintatapoja |
| ,331 | v16 | Pyrin opetuksessani opetussuunnitelman avulla varmistamaan jokaisen oppilaan tasapainoisen kehittymisen |
| Faktori 4 | | Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostava kasvatuskäsitys (4,1 %) |
| ,597 | v50 | Opetuksessani pyrin siihen, että oppilaat voisivat opetustilanteissa aloittaa kasvunsa kohti demokraattista elämäntapaa ja yhteiskuntaa |
| ,477 | v31 | Opetuksessani pyrin korostamaan niitä ihanteita, joiden kaltaista yhteiskuntaa haluaisin maahamme rakennettavan |
| ,307 | v48 | Opetuksessani pidän oppilaitten ulkoista motivointia opiskeluun tarpeellisenä |
| Faktori 5 | | Sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatuskäsitys (3,3 %) |
| ,676 | v22 | Opetuksessani oppiminen on luontevinta ja toimivinta silloin, kun oppilaat ovat opiskellessaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään |
| ,338 | v23 | Opetuksessa toimin lähinnä oppilaan oppimisen tukijana |
| Faktori 6 | | Oppilaan tulevaisuudesta huolehtiva kasvatuskäsitys (3,3 %) |
| ,597 | v13 | Opetuksessani näen oppilaat myös tulevana aikuisina |
| ,337 | v29 | Opetuksessani pyrin herättämään oppilaissa uusia kiinnostuksenkohteita |
| ,336 | v11 | Opetustani luonnehtii voimakas usko oppilaitten kykyihin ja mahdollisuuksiin |
| Faktori 7 | | Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatuskäsitys (2,7 %) |
| ,670 | v27 | Opetuksessani keskeisiä ovat opetussisällöt, joilla on oppilaalle henkilökohtaista merkitystä |

Koska muuttuja v27 latautui sekä faktorille 1 että faktorille 7, se jätettiin analyysissä faktorista 1 pois ja siirrettiin kokonaan omaksi faktoriksi (faktori 7).

Faktoreiden sisäistä konsistenssia tarkasteltiin reliabiliteettianalyysin keinoin käyttäen mittarina Cronbachin alfaa. Reliabiliteettikertoimet eri faktorien osalta muodostuivat seuraaviksi:

| Faktori no. | Cronbachin alfa | Muuttujien lukumäärä |
|--------------------|------------------------|-----------------------------|
| 1 | 0,809 | 7 |
| 2 | 0,780 | 6 |
| 3 | 0,727 | 5 |
| 4 | 0,477 | 3 |
| 5 | 0,493 | 2 |
| 6 | 0,470 | 3 |
| 7 | 0,449* | 1 |

Sisäisen konsistenssin nostamiseksi ainoastaan faktori numero 4 kohdalla muuttujan poistaminen faktorista (muuttuja v48) olisi nostanut Cronbachin alfan arvoa arvoon 0,584. Muuttuja kuitenkin sopii sisältönsä puolesta faktoriin, joten sitä ei poistettu. Muuttujien vähäinen lukumäärä faktoreissa 4–7 selittää mielestäni niiden verrattain alhaisia Cronbachin alfan arvoja. Kun faktorilla (F7) on vain yksi korkeasti latautuva muuttuja, voidaan faktorin reliabiliteetin estimaattina käyttää kyseisen latauksen neliötä (J. Hytönen, henkilökohtainen tiedonanto, 19.5.2016).

6 Tulokset

Kyselyyn saapui määräaikaan 30.4.2013 mennessä 460 vastausta ja kaksi vastausta tuli määräajan jälkeen. Määräajan jälkeen tulleita vastauksia ei otettu mukaan tutkimukseen. Vastauksissa oli kokonaan tai suurelta osin (≥ 8 tyhjää vastausta) kyselyosioihin vastaamattomia vastauksia yhteensä 17 kappaletta, jotka

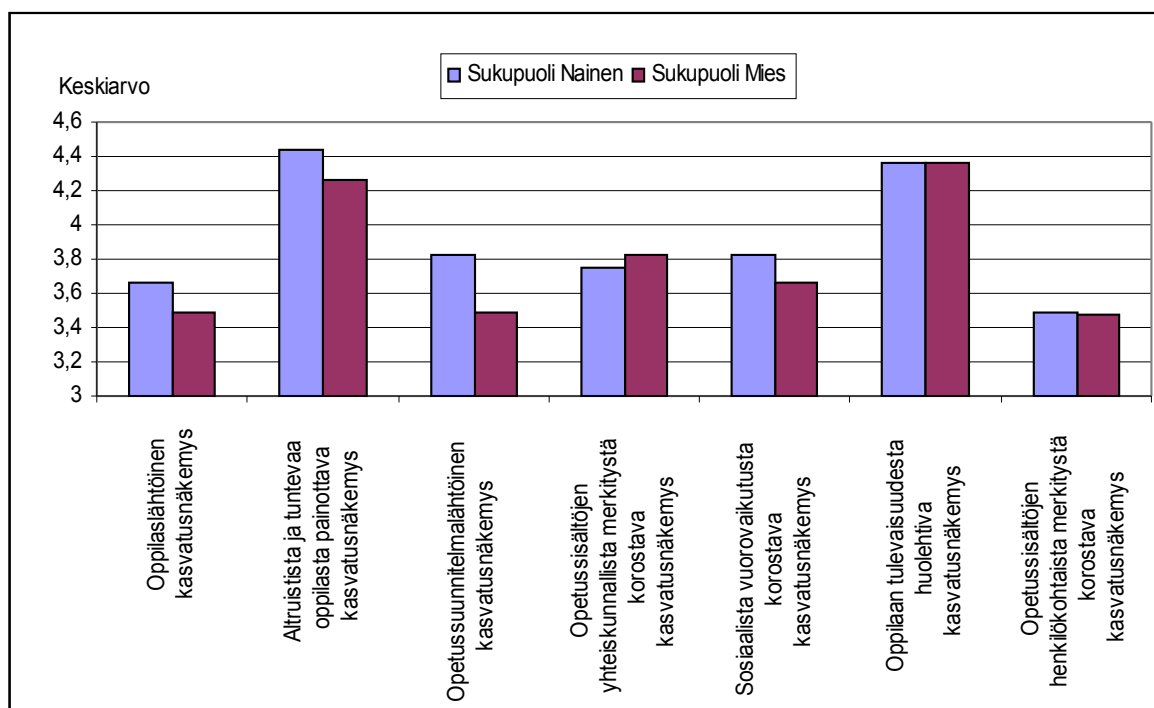
kaikki hylättiin tutkimuksen kannalta hyödyttöminä. Näin ollen tutkimukseen mukaan otettiin 443 vastaajan vastaukset.

6.1 Kasvatusnäkemyserojen ilmeneminen eri opettajaryhmissä

Faktoreista tehdyillä summamuuttujilla suoritettiin yksisuuntaisia varianssianalysejä kutakin taustamuuttujaa vasten. Varianssianalyysi on parametrinen testi, joten sen käytön edellytykset tarkastettiin ensin.

6.2 Kasvatusnäkemykset ja sukupuoli erottelevana tekijänä

Ensimmäisenä taustamuuttujana tarkastelussa oli sukupuoli. Yleiskatsauksena muodostettiin ensin summamuuttujien vastauskeskiarvoista histogrammi, jossa jaottelevana tekijänä oli sukupuoli (**Kuvio 1.**).



Kuvio 1. Summamuuttujien vastauskeskiarvot sukupuolen perusteella

Vastauskeskiarvot vaihtelivat summamuuttujittain 4,44 ja 3,49 välillä, ja vaihtelut sukupuoltenkin välillä erot olivat enimmillään vain alle yhden vastausvaihtoehdon suuruisia (**Taulukko 7.**). Eroista ei voitu tehdä tilastollisia päätelmiä ilman summamuuttujakohtaisten jakaumien tarkastelua.

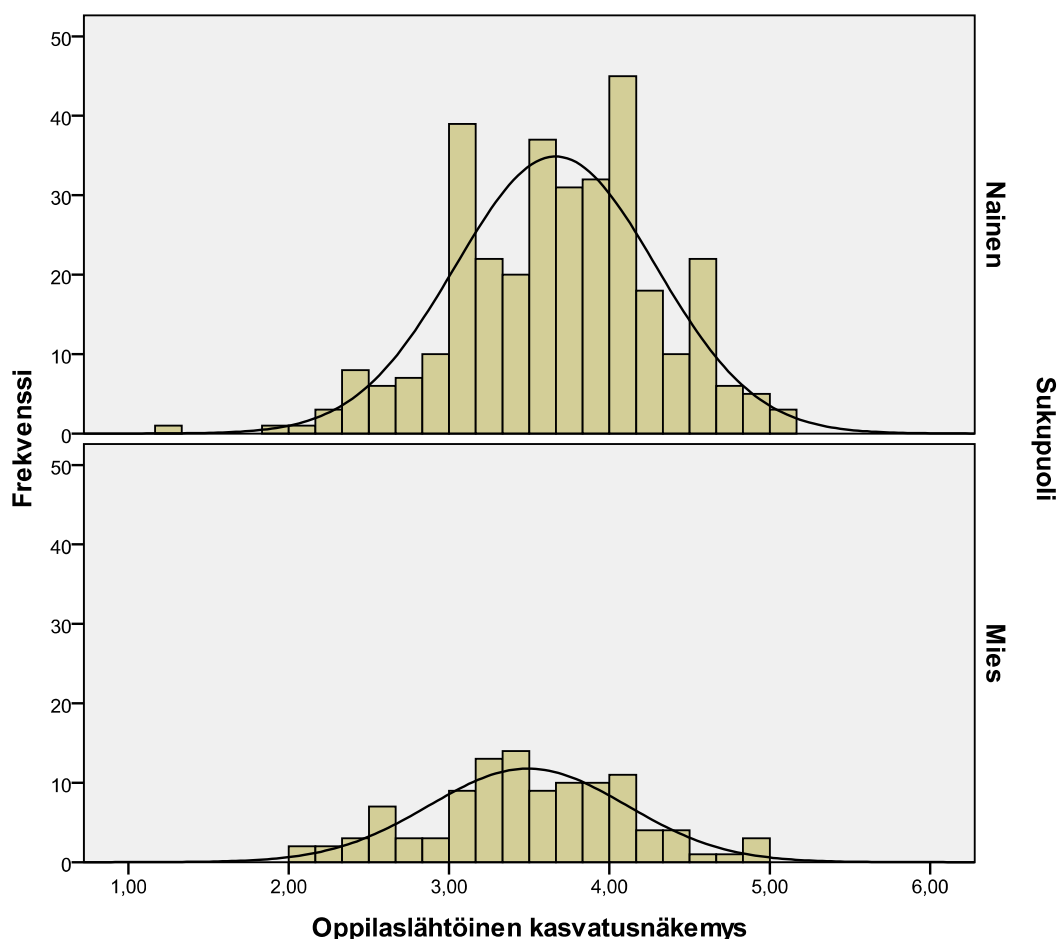
Taulukko 7. Summamuuttujien vastauskeskiarvot sukupuolen mukaan

| Summamuuttuja | Nainen | Mies | Ero sukupuolten välillä |
|---|--------|------|-------------------------|
| Oppilaslähtöinen kasvatuskäsitys | 3,66 | 3,49 | 0,17 |
| Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatuskäsitys | 4,44 | 4,26 | 0,18 |
| Opetussuunnitelmalähtöinen kasvatuskäsitys | 3,83 | 3,49 | 0,34 |
| Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostava kasvatuskäsitys | 3,75 | 3,83 | – 0,08 |
| Sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatuskäsitys | 3,83 | 3,66 | 0,17 |
| Oppilaan tulevaisuudesta huolehtiva kasvatuskäsitys | 4,36 | 4,36 | 0 |
| Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatuskäsitys | 3,49 | 3,48 | 0,01 |
| maksimi | 4,44 | 4,36 | |
| minimi | 3,49 | 3,48 | |
| ero | 0,95 | 0,88 | |

Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella yhdenkään analyysissä mukana olevan summamuuttujan normaaliset jakaumaoletukset sukupuolen osalta eivät ole voimassa ($p < 0,05$). Siirryttiin tarkastelemaan erikseen jakaumien kuvaajia.

Oppiaslähtöistä kasvatusnäkemystä kuvaava jakauma (**Kuvio 2.**) näytti molempien sukupuolten osalta olevan normaali, joten jakauman normaalisuusoletusta voitiin pitää voimassa.

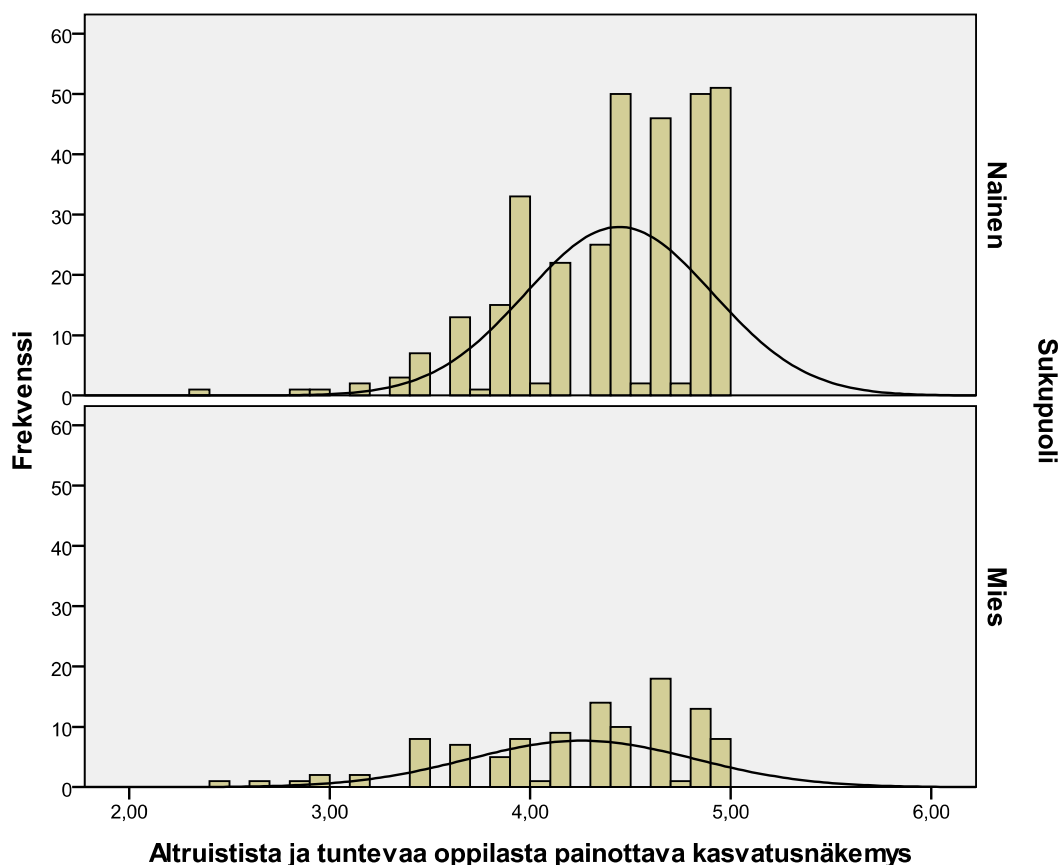
Kuvio 2. Oppiaslähtöinen kasvatusnäkemys



Levenen homogeenisuustesti osoitti Oppiaslähtöisen kasvatusnäkemysten olevan ($p > 0,05$) sukupuolen suhteen homogeeninen.

Koska parametrinen testin mukaiset oletukset olivat voimassa, voitiin todeta, että eri sukupuolten näkemykset eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi Oppiaslähtöisen kasvatusnäkemysten ($F_{(1,434)} = 6,32; p < 0,05$) kohdalla, mutta sukupuolen vaikutus Oppiaslähtöisen kasvatusnäkemysten vaihteluihin aineistossa on kuitenkin verraten pieni, $\eta^2 = 0,014$.

Sen sijaan *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatuskäsityksen* jakaumat (**Kuvio 3.**) olivat sekä naisilla että miehillä vasemmalle vinoja, joten normalisuusoletusten voimassaolon tutkimiseksi piti tarkistaa jakaumien vinous- ja huipukkuusarvot.

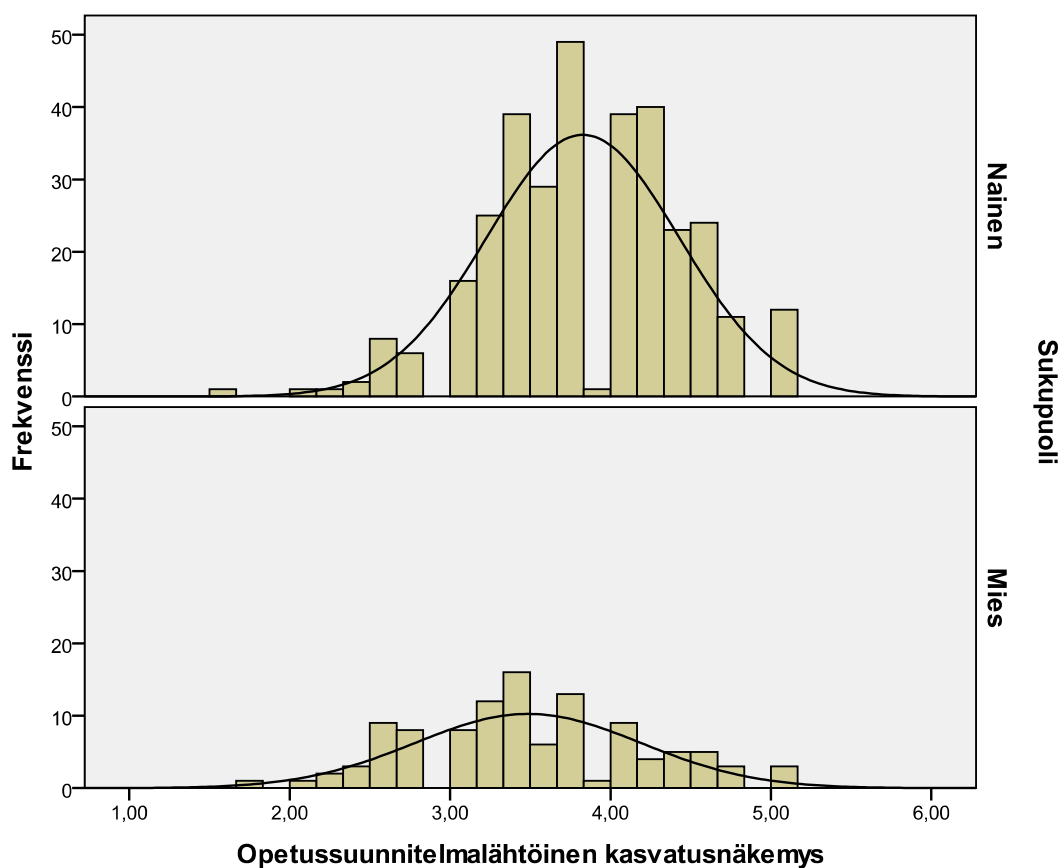


Kuvio 3. Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatuskäsitys

Koska koko summamuuttujan jakaumaa koskevat kuvailevat kertoimet ylittivät normalisuusrajat, *vinouskerroin* $g_1 = -1,01$; $SE = 0,12$ ($|g_1| > 2 \cdot SE$) ja *huipukkuuskerroin* $g_2 = 1,01$; $SE = 0,23$ ($|g_2| > 2 \cdot SE$), ei parametristä yksisuuntaista varianssianalyysiä voitu käyttää. Summamuuttujaa tutkittiin parametrittömällä Mann-Whitneyn U-testillä.

Suoritetun testin perusteella havaittiin, että *eri sukupuolten näkemykset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatuskäsityksen* ($U_{(877)} = 14428,5$; $Z = -2,998$; $p < 0,01$) osalta.

Opetussuunnitelmalähtöisen kasvatuskäsityksen normaalijakaumaoletuksen sukupuolen suhteen jäädessä toteutumatta (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,084; $p < 0,05$) naisilla ja (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,10; $p < 0,05$) miehillä, tarkasteltiin jakaumien kuvaajia (Kuvio 4.).

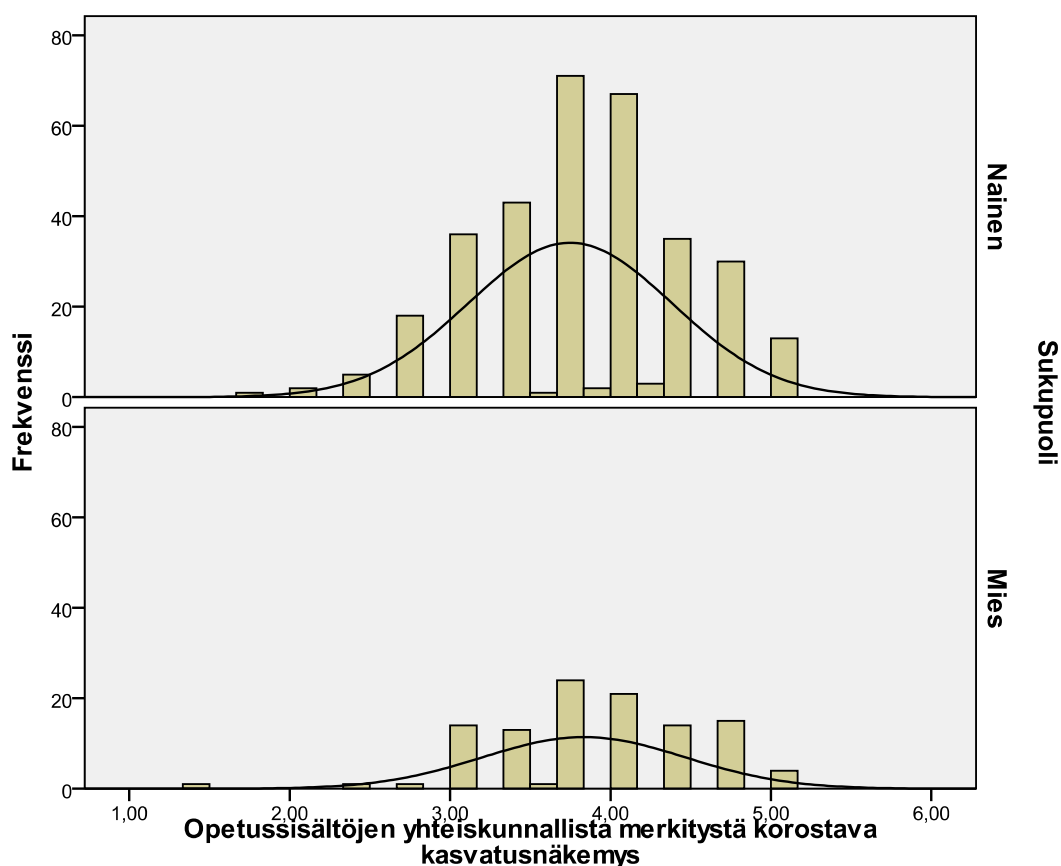


Kuvio 4. Opetussuunnitelmalähtöinen kasvatuskäsitys

Kuvioista päätettiin jakaumien normaalisuuksien olevan voimassa.

Otoskoon ($n = 436$) verrattain suuresta koosta johtuen yksisuuntainen varianssi-analyysi päätettiin suorittaa Levenen homogeenisuustestin ($F_{(1,434)} = 5,15$; $p < 0,05$) arvoista huolimatta ja siitä voitiin havaita, että eri sukupuolten näkemyksissä on tilastollisesti merkitsevä ero Opetussuunnitelmalähtöisen kasvatuskäsityksen ($F_{(1,434)} = 24,16$; $p < 0,001$) kohdalla, mutta sukupuolen vaikutus Opetussuunnitelmalähtöisen kasvatuskäsityksen jakaumaan oli vain 5 %, $\eta^2 = 0,053$.

Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostavan kasvatusnäkemysjakaumista sukupuolen suhteen piti tarkastella myös kuvaajan avulla, sillä jakaumien normaaliustesti osoitti, että jakaumat saattavat poiketa normaalista (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,12; $p < 0,05$) naisilla ja (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,11; $p < 0,05$) miehillä. Tarkasteluun otettiin kuvaajat (**Kuvio 5.**), joiden perusteella todettiin molempien jakaumien muistuttavan riittävästi normaalijakaumaa.

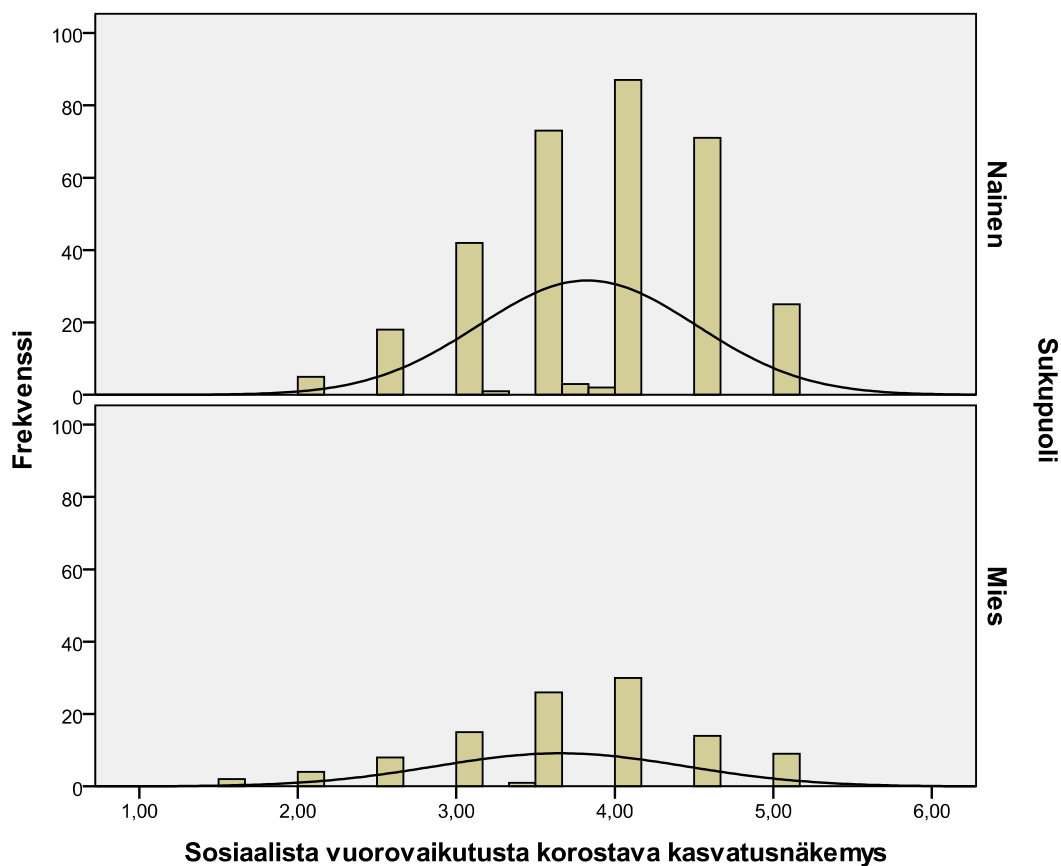


Kuvio 5. Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostava kasvatusnäkemys

Varianssianalyysiä varten tarkistettiin Levenen testillä varianssien homogeenisuusvaatimus ja havaittiin, että homogeenisuusvaade täyttyi ($F_{(1,434)} = 0,01$; $p > 0,05$). Näin ollen voitiin edetä varianssianalyysiin.

Havaittiin, että *sukupuolten näkemyksissä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostavan kasvatustähtäyksen* ($F_{(1,434)} = 1,48; p > 0,05$) kohdalla.

Sukupuolen yhteyttä Sosiaalista vuorovaikutusta korostavaan kasvatustähtäykseen tutkittaessa havaittiin, että jakauman normaalisuutta mittaava testi indikoi, että populaatiojakauma saattaa poiketa normaalista (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,16; $p < 0,05$) naisilla ja (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,15; $p < 0,05$) miehillä. Jatkotarkasteluna suoritettiin graafinen analyysi (**Kuvio 6.**), josta ilmeni, että molemmat jakaumat olivat lievästi vasemmalle vinoja.



Kuvio 6. Sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatustähtämys

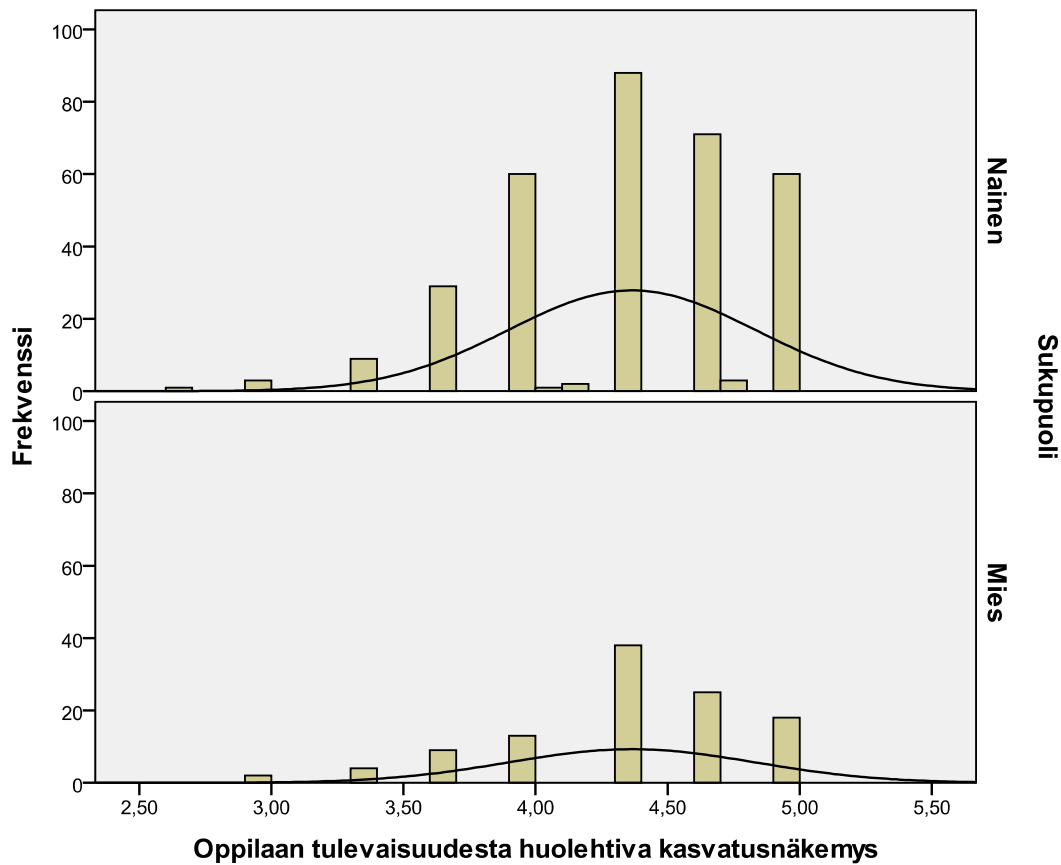
Edelleen oli syytä tarkistaa jakaumien vinous- ja huipukkuuskertoimet. Sekä vinouskertoimen että huipukkuuskertoimen arvot pysyivät hyväksyttävissä rajoissa. *Vinouskerroin* $g_1 = - 0,435$; $SE = 0,116$; ja *huipukkuuskerroin* $g_2 = - 0,84$;

$SE = 0,231$. Koska molempien kertoimien arvot ovat riittävän lähellä nollaa (normaalijakauma), voitiin olettaa normaalijakaumaedellytyksen olevan voimassa.

Levenen homogeenisuustesti *osoitti Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatusnäkömyksen* ($F_{(1,434)} = 1,926$; $p > 0,05$) *olevan sukupuolen suhteen homogeeninen.*

Suoritetun yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella havaittiin, että *erot eri sukupuolten välillä olivat tilastollisesti merkitseviä Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatusnäkömyksen* ($F_{(1,434)} = 4,726$; $p < 0,05$) *kohdalla. Sukupuoli selittää kuitenkin Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatusnäkömyksen vaihtelusta vain hieman yli prosentin, $\eta^2 = 0,011$.*

Tutkittaessa sukupuolten välisiä eroja Oppilaan tulevaisuudesta huolehtivan kasvatusnäkömyksen osalta, jouduttiin jälleen tarkastelemaan graafisia jakaumia, sillä jakaumien normaalisuustestin mukaan jakaumat saattaisivat poiketa normaalista (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,15; $p < 0,05$) naisilla ja (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,22; $p < 0,05$) miehillä. Graafinen tarkastelu (**Kuvio 7.**) kuitenkin osoitti, että jakaumat noudattavat jotakuinkin normaalijakauman muotoa. *Huipukkuuskerroin* $g_2 = 0,111$; $SE = 0,231$ ja *vinouskerroin* $g_1 = -0,578$; $SE = 0,116$ *indikoivat kuitenkin normaalisuusoletuksen olevan voimassa.*

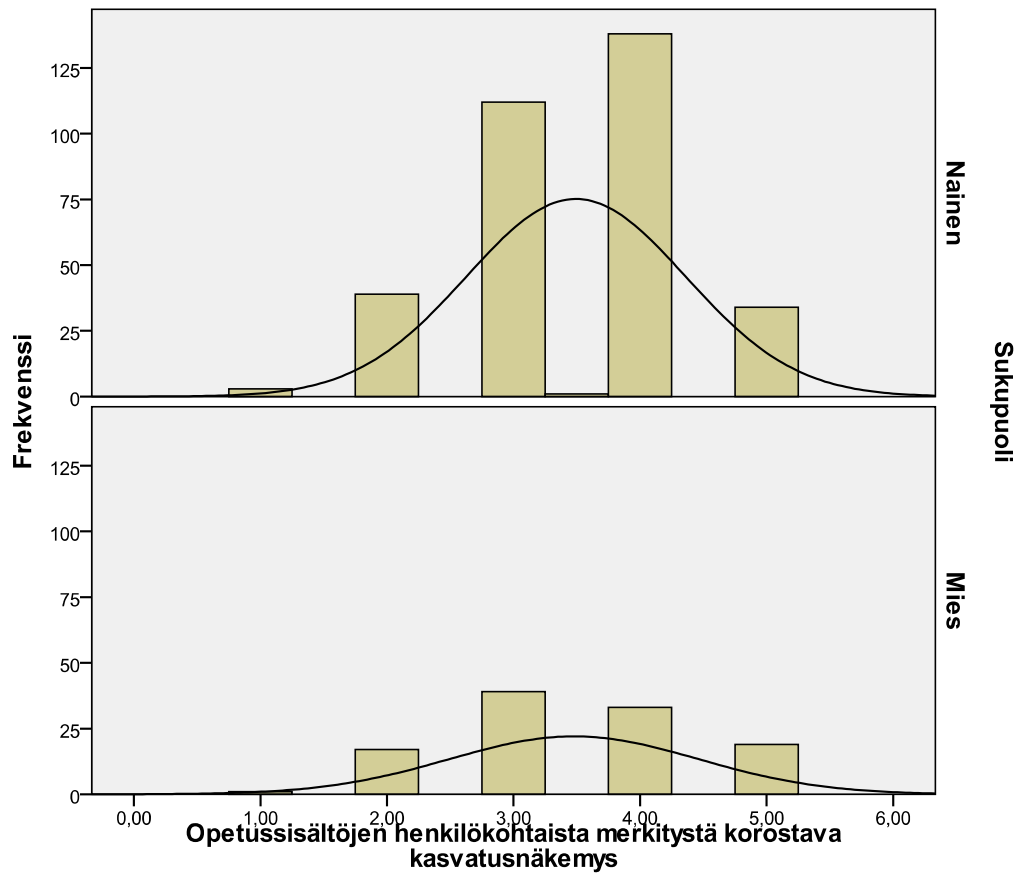


Kuvio 7. Oppilaan tulevaisuudesta huolehtiva kasvatusnäkemys.

Levenen varianssien homogeenisuustesti osoitti, että *Oppilaan tulevaisuudesta huolehtiva kasvatusnäkemys on sukupuolen suhteen homogeeninen* ($F_{(1,434)} = 0,460$; $p > 0,05$).

Parametrinen testauksen edellytysten täytyessä suoritettiin yksisuuntainen varianssianalyysi, jossa havaittiin, että eri *sukupuolten näkemykset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan Oppilaan tulevaisuudesta huolehtivan kasvatusnäkemysten* ($F_{(1,434)} = 0,0002$; $p > 0,05$) kohdalla.

Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostavaan kasvatusnäkemysten normaalijakaumaoletuksen sukupuolen suhteen jäädessä toteutumatta (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,25; $p < 0,05$) naisilla ja (*Kolmogorov-Smirnov* = 0,21; $p < 0,05$) miehillä, tarkasteltiin jakaumien kuvaajia (**Kuvio 8.**).



Kuvio 8. Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatusnäkemys

Kuvaajista pääteltiin normaalijakaumaoletusten olevan voimassa.

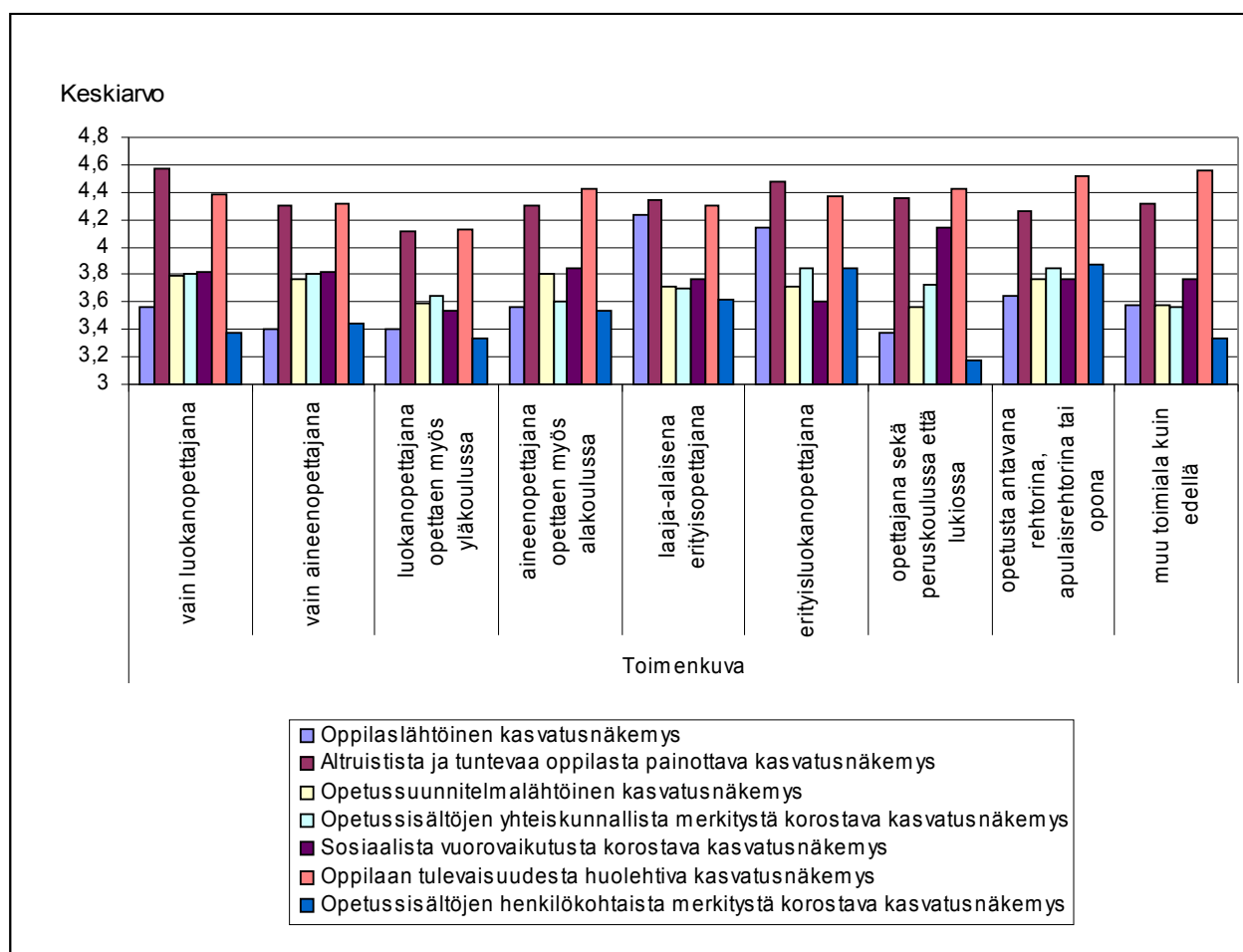
Suoritetusta Levenen homogeenisuustestistä havaittiin, että varianssien homogeenisuusoletus ei ole voimassa ($F_{(1,434)} = 4,38; p < 0,05$). Suureen havaintomäärään vedoten päätettiin kuitenkin edetä yksisuuntaiseen varianssianalyysiin. Analyysissä havaittiin, että *eri sukupuolten näkemykset eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, kun tarkastelussa on Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatusnäkemys* ($F_{(1,434)} = 0,029; p > 0,05$).

6.3 Työskentely-ympäristö ja opettajan kasvatusnäkemys

Vastaajat ilmoittivat työskentely-ympäristönsä valitsemalla kymmenestä eri vaihtoehdosta. Vastausten lukumäärät on esitetty edellä kohdassa 6.1. Aineiston kuvailu

/ Taulukko 3. / Toimenkuva. Kaikki vastausvaihtoehdot koodattiin vuorollaan dikotomisiksi dummy -muuttujiksi, joita sitten peilattiin eri faktoreita vasten. Jokaisen vaihtoehdon kohdalla oli syytä tarkistaa parametrinen testien käytettävyys alkuoletusten osalta.

Vastauskeskiarvojen jakautuminen eri summamuuttujien osalta toimenkuvan perusteella on esitetty kuviossa (**Kuvio 9.**).



Kuvio 9. Summamuuttujien vastauskeskiarvot toimenkuvan osalta

6.3.1 Työskentely vain luokanopettajana

Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella yhdenkään analyysissä mukana olevan summamuuttujan normaaliset jakaumaoletukset eivät tämän vastausvaihtoehdon

osalta ole voimassa ($p < 0,05$). Siirryttiin käyttämään parametritonta Mann-Whitney'n U -testiä, jonka perusteella sekä *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatustietämys* ($U_{(441)} = 14881,5$; $Z = - 5,302$; $p < 0,01$) että *Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatustietämys* ($U_{(441)} = 18869,0$; $Z = - 2,229$; $p < 0,05$) poikkesivat vain luokanopettajina toimivilla merkitsevästi muiden vastanneiden kanssa.

6.3.2 Työskentely vain aineenopettajana

Parametristen testien alkuoletusten jäädessä täyttymättä tehtiin summamuuttujia vastaan parametriton Mann-Whitney'n U -testi. Dikotomisella VainAO -muuttujalla tehdyn testin perusteella havaittiin, että vain aineenopettajana toimivien vastaajien näkemykset erosivat merkitsevästi muista vastaajista sekä *Oppilaslähtöisen kasvatustietämyksen*, ($U_{(441)} = 13842,5$; $Z = - 4,257$; $p < 0,001$) että *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatustietämyksen* ($U_{(441)} = 15942,0$; $Z = - 2,487$; $p < 0,05$) osalta.

6.3.3 Henkilö on luokanopettaja, joka opettaa myös yläkoulussa

Parametrittomalla Mann-Whitney'n U -testillä saatiin tulos, jossa vastaajista ryhmä "Luokanopettaja, joka opettaa myös yläkoulussa" erosi muista merkitsevästi vain *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatustietämyksen* ($U_{(441)} = 1712,0$; $Z = - 2,011$; $p < 0,05$) osalta.

6.3.4 Henkilö on aineenopettaja, joka opettaa myös alakoulussa

Ryhmä "Aineenopettaja, joka opettaa myös alakoulussa" ei eronnut merkitsevästi muista yhdenkään kasvatustietämysvaihtoehdon osalta. Ryhmän vastauksia testattiin summamuuttujia vastaan parametrittomalla Mann-Whitney'n U -testillä, sillä

parametriset jakaumaoletukset eivät täyttyneet tämänkään vastausvaihtoehdon kohdalla.

6.3.5 Henkilö on laaja-alainen erityisopettaja

Kolmogorov-Smirnovin mukaisten normaalijakaumaoletusten jäädessä täyttymättä siirryttiin käyttämään parametritonta vaihtoehtoa. Laaja-alaisten erityisopettajien ryhmän vastaukset erosivat muista vain *Oppilaslähtöisen kasvatuskäytännön* ($U_{(441)} = 2372,5$; $Z = -5,459$; $p < 0,001$) osalta.

6.3.6 Henkilö on erityisluokanopettaja

Vastausvaihtoehdon osalta Kolmogorov-Smirnovin testi osoitti, ettei jakauman normalisuus oletus *Oppilaslähtöisen kasvatuskäytännön* ($Z = 2,739$; $p < 0,001$) kohdalla ole voimassa, joten vastauskeskiarvojen erojen merkitsevyyttä tutkittiin t-testin parametrittomalla vastineella. Erityisluokanopettajan toimenkuvakseen ilmoittaneiden ryhmän vastaukset erosivat muista sekä *Oppilaslähtöisen kasvatuskäytännön* ($U_{(441)} = 4194,5$; $Z = -6,173$; $p < 0,001$) että *Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostavan kasvatuskäytännön* ($U_{(441)} = 7004,5$; $Z = -2,934$; $p < 0,01$) kohdalla.

6.3.7 Henkilö on opettajana sekä peruskoulussa että lukiossa

Ryhmä "Opettaa peruskoulussa ja lukiossa" ei eronnut merkitsevästi muista yhdenkään kasvatuskäytännön osalta.

6.3.8 Henkilö toimii rehtorina, apulaisrehtorina tai opona

Sekä *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatuskäytännön* ($U_{(441)} = 4966,0$; $Z = -2,080$; $p < 0,05$) että *Opetussisältöjen henkilökohtaista mer-*

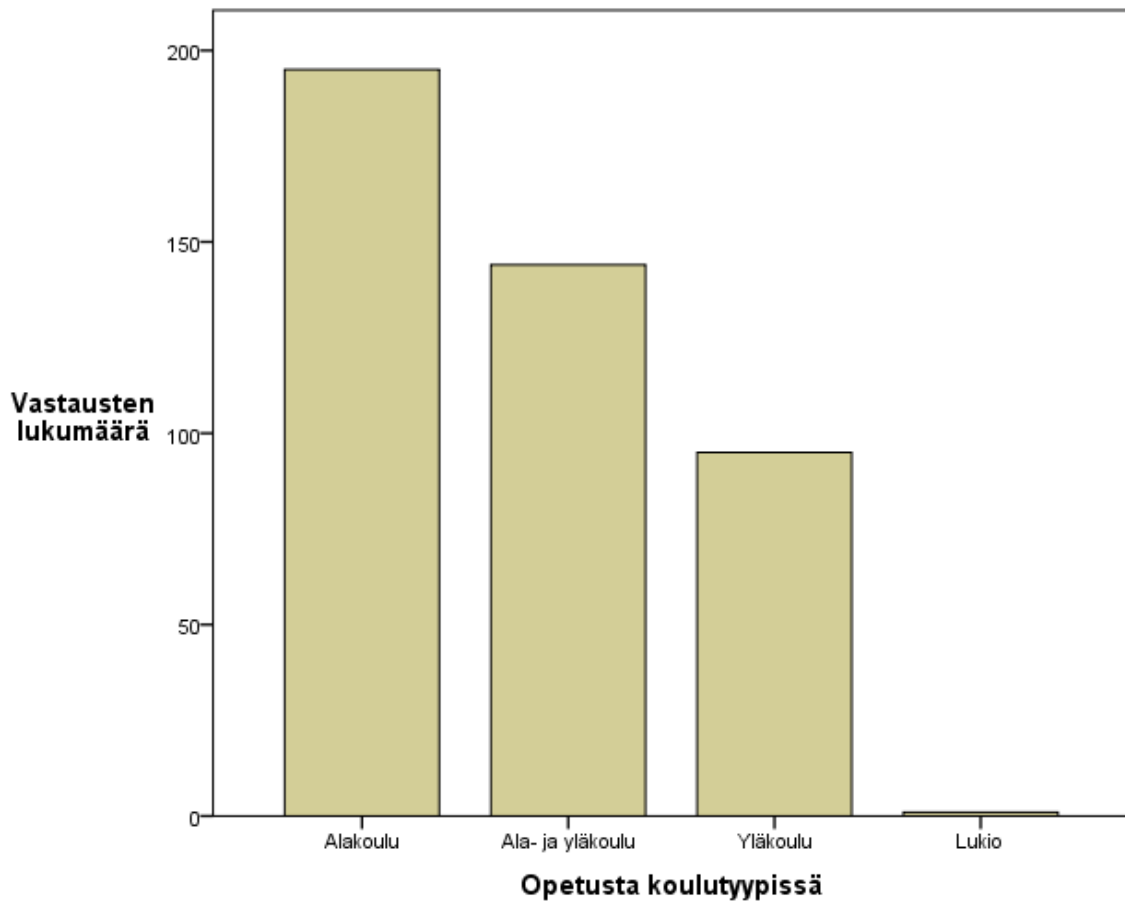
kitystä korostava kasvatuskäsitys ($U_{(441)} = 4808,5$; $Z = -2,428$; $p < 0,05$) poikkesivat rehtorina, apulaisrehtorina tai opona toimivilla merkitsevästi muiden vastanneiden kanssa.

6.3.9 Muun kuin edellä mainitun toimialan ilmoittanut

Ryhmä ”Muu kuin edellä mainittu toimiala” ei eronnut merkitsevästi muista yhdenkään kasvatuskäsitysvaihtoehdon osalta.

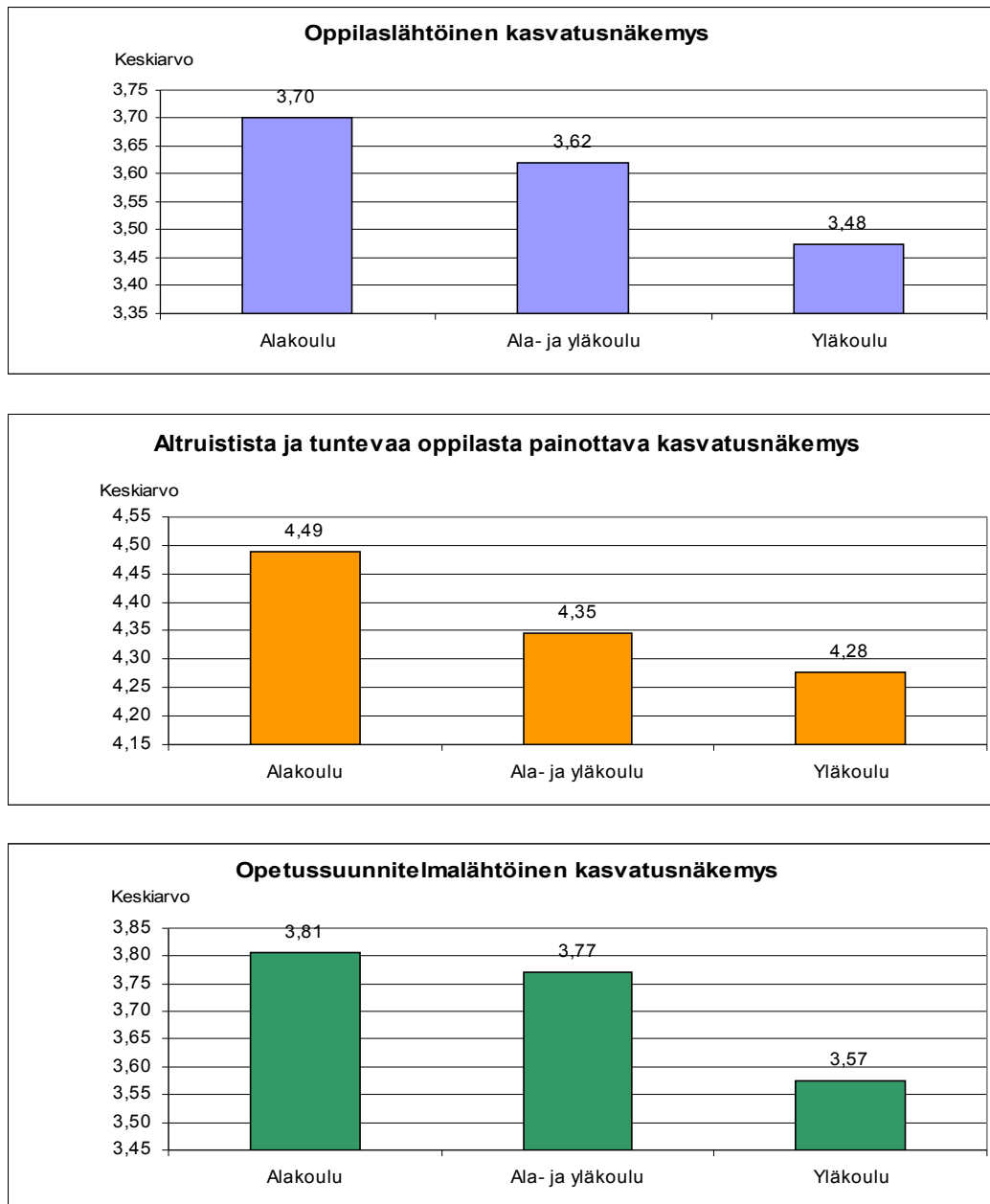
6.3.10 Opetusalueen yhteys kasvatuskäsityseroihin

Edellä esitettyjen työskentely-ympäristön erojen lisäksi vastaajat ilmoittivat, millä luokka-asteella opettavat. Koska pelkän lukion työskentely-ympäristöön oli ilmoittanut vain yksi vastaaja, se vastaus jätettiin tässä analyysin vaiheessa keskiarvoja vääristävänä tekijänä pois ja näin saatu informaatio koodattiin kolmiportaiseksi Opetusta koulutyyppissä -muuttujaksi (**Kuvio 10.**).



Kuvio 10. Opetusta koulutyypissä

Koska muuttujan jakaumaa ei voitu pitää normaalina, muuttujan yhteyttä summamuuttujiin tutkittiin parametrittomalla Kruskal-Wallis testillä. Testi osoitti, että koulutyyppi muodosti eroja tilastollisesti merkitsevästi kolmeen summamuuttujaan, jotka olivat *Oppilaslähtöinen kasvatusnäkemys* ($F_{(3,435)} = 10,295$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,02$), *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatusnäkemys* ($F_{(3,435)} = 14,633$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,03$) ja *Opetussuunnitelmalähtöinen kasvatusnäkemys* ($F_{(3,435)} = 9,028$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,02$). Vastauskeskiarvot näiden kasvatusnäkemysten osalta koulutyyppien perusteella jaoteltuina näkyvät alla (**Kuvio 11.**).



Kuvio 11. Vastauskeskiarvot koulutyypeittäin

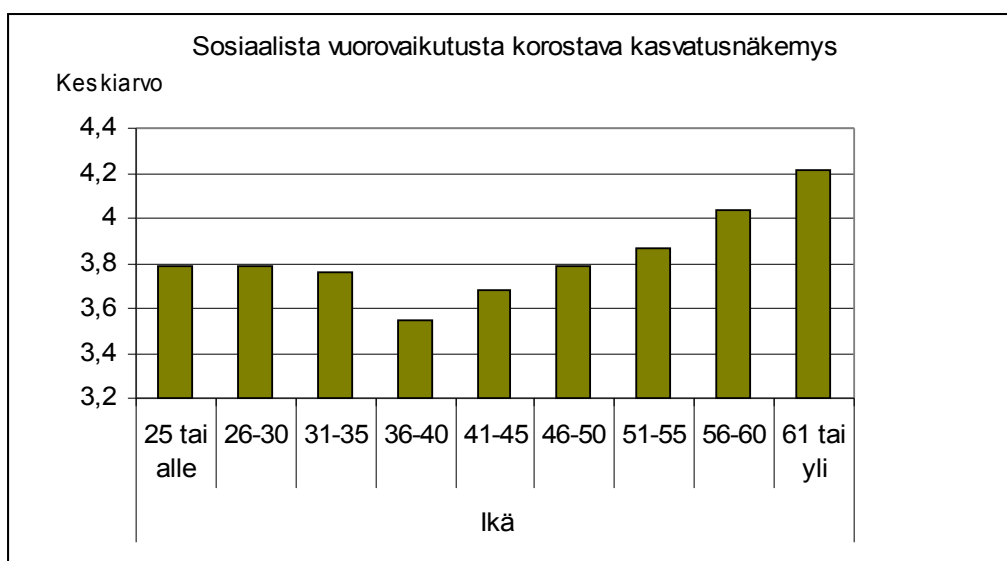
6.4 Kasvatusnäkemyserojen yhteys muihin taustatekijöihin

6.4.1 Iän yhteys kasvatusnäkemykseen

Taustamuuttujista seuraavaksi tarkasteluun otettiin vastaajien ikä. Vastaajien ikä oli jaettu yhdeksään eri ikäkattegoriaan.

Kolmogorov-Smirnovin testi osoitti kaikkien summamuuttujien osalta jakaumaoletuksen voimassaoloa. Levenen homogeenisuustestin mukaiset homogeenisuusoletukset ovat samoin voimassa.

Suoritetussa yksisuuntaisessa varianssianalyysissä havaittiin, että *iällä on tilastollisesti merkitsevä yhteys Sosiaalista vuorovaikutusta korostavaan kasvatustähtämykseen* ($F_{(8,434)} = 2,67; p < 0,01$). Ikä tosin selittää Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatustähtämyksen vaihtelusta vain alle 5 %, $\eta^2 = 0,047$. Post hoc -tarkastelussa (Bonferroni) ilmeni, että erot eri vastaajaryhmien välillä Sosiaalista vuorovaikutusta korostavaan kasvatustähtämyksen kohdalla ilmenivät erityisesti ikäryhmien 36–40 vuotta ja 55–60 vuotta ($p < 0,05$) välillä sekä 36–40 vuotta ja 61 vuotta tai vanhempi ($p < 0,05$) välillä (**Kuvio 12.**).



Kuvio 12. Vastauskeskiarvojen erot eri ikäryhmissä Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatustähtämyksen osalta

Vaikka tilastollisesti merkitsevää eroa iän suhteen ei esiintynytäkään *Oppilaan tulevaisuudesta huolehtivan kasvatustähtämyksen kohdalla* ($F_{(8,434)} = 1,76; p = 0,08; \eta^2 = 0,031$), niin post hoc -tarkastelussa ilmeni kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero ikäryhmien 26–30 ja 31–35 ($p < 0,05$) välillä.

6.4.2 Työssäolovuosien yhteys kasvatuskäytännöihin

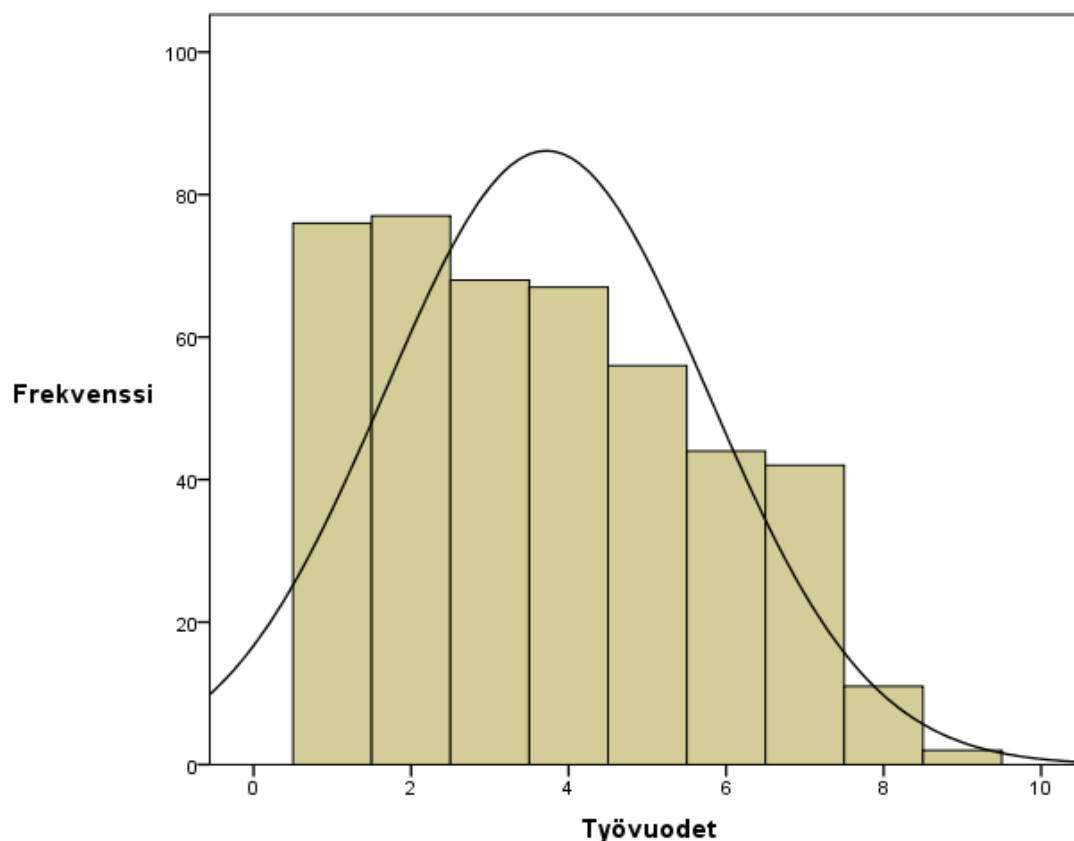
Muista taustatekijöistä seuraavaksi tutkittiin työssäolovuosien yhteyttä vastaajan kasvatuskäytännöihin. Ilmoitettujen ikien ja työssäolovuosien välillä ilmeni ristiintaulukoinnissa selvää diskrepanssia, sillä jotkut vastaajat (8 vastaajaa, merkitty punaisella) olivat ilmoittaneet ikänsä selvästi pienemmäksi kuin työssäolovuotensa (Taulukko 8.).

Taulukko 8. Ristiintaulukointi Työvuodet * Ikä

| Työ- vu- odet | Ikä | | | | | | | | | Yh- teen- sä |
|---------------------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------------|--------------------|
| | 26 v tai alle | 26–31 | 31–36 | 36–41 | 41–46 | 46–51 | 51–56 | 56–61 | 61 v tai yli | |
| 0–4 | 9 | 37 | 15 | 7 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 76 |
| 5–9 | 0 | 10 | 30 | 21 | 10 | 5 | 1 | 0 | 0 | 77 |
| 10–14 | 2 | 0 | 4 | 34 | 19 | 2 | 7 | 0 | 0 | 68 |
| 15–19 | 1 | 0 | 0 | 2 | 33 | 19 | 8 | 1 | 3 | 67 |
| 20–24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 37 | 10 | 2 | 1 | 56 |
| 25–29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 21 | 14 | 2 | 44 |
| 30–34 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 12 | 22 | 3 | 42 |
| 35–39 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 6 | 11 |
| 40 tai yli | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Yht. | 17 | 47 | 49 | 64 | 72 | 73 | 60 | 44 | 17 | 443 |

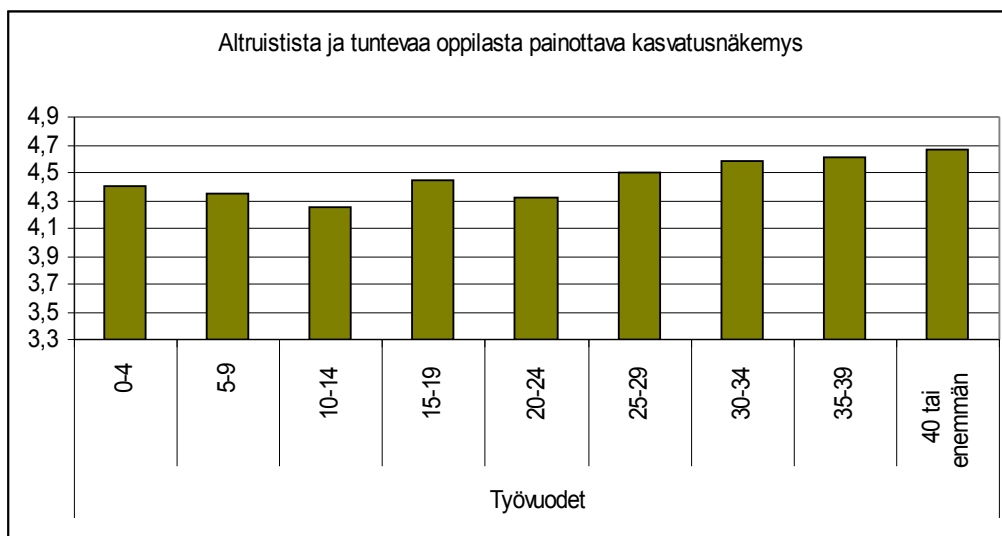
Edellä tehdyssä ikäanalyysissä diskrepanssia ei voitu korjata, sillä vastaajan todellista ikää ei voitu muutoin todentaa. Vastaaja on joko ehkä halunnut jättää todellisen ikänsä ilmoittamatta tai vastaaja on antanut työssäolovuotensa virheellisesti. Työssäolovuosia koskevassa analyysissä ei myöskään voitu poistaa ikään liittyvää virheellistä yhteyttä, sillä poistamalla koko vastaus edellä mainitusta syystä jäisi osa kyselyn työssäolovuosia koskevasta informaatiosta saavuttamatta.

Työssäolovuosien jakauma (**Kuvio 13.**) oli positiivisesti vino (*vinouskerroin* $g_1 = 0,357$; $SE = 0,116$), joten parametristä yksisuuntaista varianssianalyysiä ei voitu käyttää ja siirryttiin käyttämään sen parametritonta vastinetta, Kruskal-Wallis-testiä. Mikäli ikään ja työvuosiin liittyvää epäsuhtaa olisi korjattu poistamalla edellä mainitut kahdeksan vastausta, olisi jakauma ollut vieläkin enemmän vino.

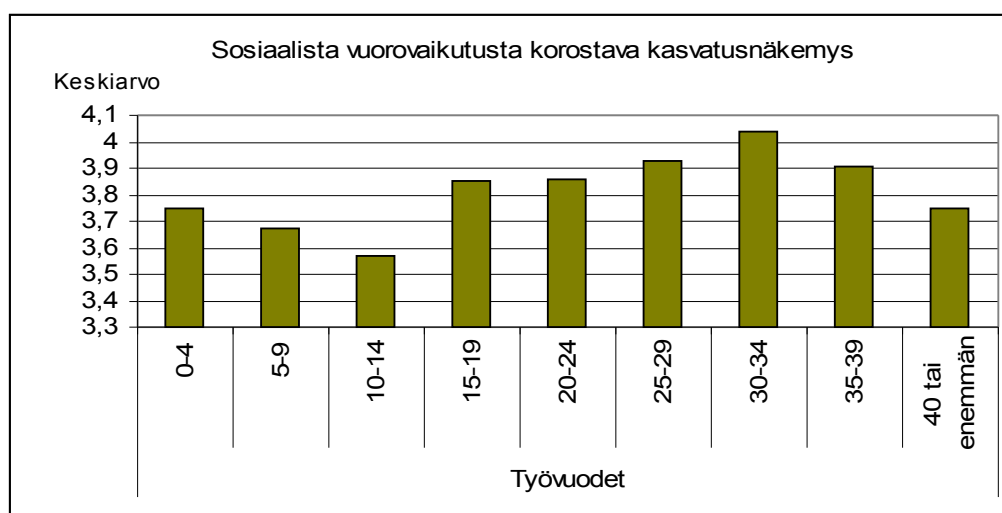


Kuvio 13. Työvuodet

Testi osoitti, että sekä *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatustähtämys* $\chi^2_{(8,434)} = 17,699$; $p = 0,024$ että *Sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatustähtämys* $\chi^2_{(8,434)} = 16,370$; $p = 0,037$ poikkesivat muista opettajan työvuosien määrän avulla mitattuna (**Kuviot 14. ja 15.**).



Kuvio 14. Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatuskäsityksen vastauskeskiarvot työvuosien määrän perusteella jaoteltuna



Kuvio 15. Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatuskäsityksen vastauskeskiarvot työvuosien perusteella jaoteltuina

6.4.3 Kasvatuskäsityserot eri kaupungeissa

Kolme vastaajaa (0,7 %) ei ollut merkinnyt opetuspaikkakuntaansa kyselyssä, joten ne vastaukset on luokiteltu määreellä "Ei ilmoitettu". Kaupunkien vastaajien

keskiarvojen erot summamuuttujissa käyvät ilmi alla olevasta taulukosta (**Taulukko 9.**).

Taulukko 9. Summamuuttujien keskiarvot ja hajonnat kaupungeittain

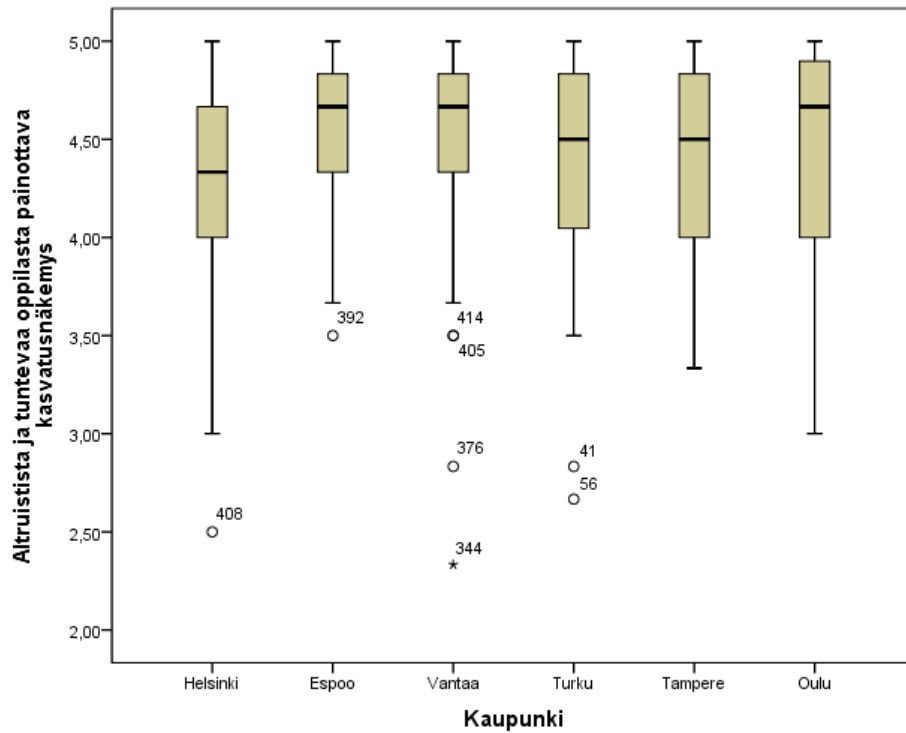
| Kaupunki | | Oppilaslähtöinen kasvatusnäkemys | Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatusnäkemys | Opetussuunnitelma-lähtöinen kasvatusnäkemys | Opetussisältöjen yhteiskunnallista merkitystä korostava kasvatusnäkemys | Sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatusnäkemys | Oppilaan tulevaisuudesta huolehtiva kasvatusnäkemys | Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatusnäkemys |
|----------|-----------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--|
| Helsinki | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,59 | 4,31 | 3,7 | 3,7 | 3,78 | 4,35 | 3,49 |
| | Hajonta | 0,59 | 0,5 | 0,61 | 0,61 | 0,67 | 0,43 | 0,86 |
| Espoo | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,59 | 4,53 | 3,83 | 3,8 | 3,8 | 4,43 | 3,52 |
| | Hajonta | 0,63 | 0,36 | 0,61 | 0,59 | 0,68 | 0,45 | 0,88 |
| Vantaa | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,6 | 4,48 | 3,7 | 3,73 | 3,71 | 4,31 | 3,28 |
| | Hajonta | 0,66 | 0,52 | 0,6 | 0,63 | 0,74 | 0,52 | 0,87 |
| Turku | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,78 | 4,38 | 3,77 | 3,83 | 3,58 | 4,39 | 3,61 |
| | Hajonta | 0,6 | 0,58 | 0,77 | 0,69 | 0,92 | 0,46 | 1,08 |
| Tampere | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,68 | 4,4 | 3,93 | 3,94 | 3,86 | 4,4 | 3,79 |
| | Hajonta | 0,75 | 0,49 | 0,6 | 0,78 | 0,71 | 0,54 | 0,73 |
| Oulu | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,75 | 4,43 | 3,7 | 3,93 | 4,07 | 4,36 | 3,54 |
| | Hajonta | 0,65 | 0,58 | 0,83 | 0,69 | 0,75 | 0,52 | 1,04 |
| Yhteensä | | | | | | | | |
| | Keskiarvo | 3,63 | 4,4 | 3,75 | 3,77 | 3,79 | 4,37 | 3,49 |
| | Hajonta | 0,63 | 0,5 | 0,64 | 0,64 | 0,72 | 0,47 | 0,9 |
| | ka. max | 3,78 | 4,53 | 3,93 | 3,94 | 4,07 | 4,43 | 3,79 |
| | ka. min | 3,59 | 4,31 | 3,7 | 3,7 | 3,58 | 4,31 | 3,28 |
| | ero | 0,19 | 0,22 | 0,23 | 0,25 | 0,48 | 0,12 | 0,52 |

Vastausten keskiarvot vaihtelivat varsin vähän eri summamuuttujien välillä. *Suurin vaihteluväli (3,79–3,28) eri kaupunkien välillä oli Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatusnäkemys* -nimisen summamuuttujan kohdalla. *Kaikkien kaupunkien vastaajien keskiarvo oli 3,49* tässä summamuuttujassa. Vaihtelu-

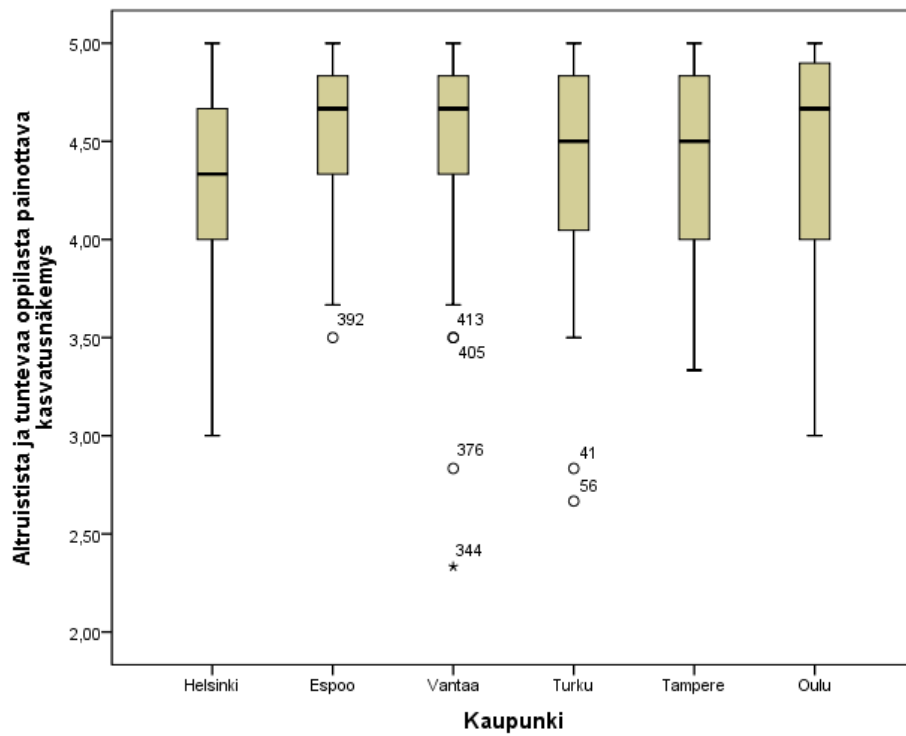
välin pohdinnassa ei ole kuitenkaan huomioitu asuinkuntaa ilmoittamatta jättäneiden kolmen vastaajan vaikutuksia.

Useiden muuttujien keskiarvojen vertailuun sopii varianssianalyysi, mutta sen oletusten on täyttyttävä. Havaintojen tulee olla riippumattomia, varianssien yhtä suuria ja jakaumien olla normaalisti jakautuneita (Metsämuuronen, 2011, 748). Riippumattomuus- ja normaalijakaumaoletukset olivat jo kyselyn laajuuden huomioon ottaen täytettyjä, mutta kaikki varianssit eivät olleet Levenen testin perusteella yhtä suuria. Kahdessa summamuuttujassa, *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava kasvatuskäsitys* ($F_{(5,434)} = 3,466; p = 0,004$), ja *Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostava kasvatuskäsitys* ($F_{(5,434)} = 2,432; p = 0,034$) varianssien erot olivat tilastollisesti merkitseviä, joten niiden kohdalla yksisuuntaista varianssianalyysiä ei voitu käyttää.

Lähempää tarkasteltua varten otettiin jokaisesta summamuuttujasta nk. *boxplot*-kuvaajat, joiden jakaumissa näkyi vain joitakin huomattavan poikkeavia arvoja. Koska näitä *outlierejä* oli verrattain vähän, niiden merkitys tuloksia vääristävinä tekijöinä arvioitiin vähäiseksi ja siksi niiden poistamiseen aineistosta ei katsottu olevan syytä. Esimerkki jakaumatarkasteluista ja yhden poikkeavan havainnon poistuksen vaikutuksista näkyy alla olevasta Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava pedagogiikkaa koskevasta kahdesta *boxplot*-kuvaajasta kaupungeittain (**Kuviot 16a ja 16b**).



Kuvio 16a. Esimerkki box-plot tarkastelusta poikkeava havainto mukana



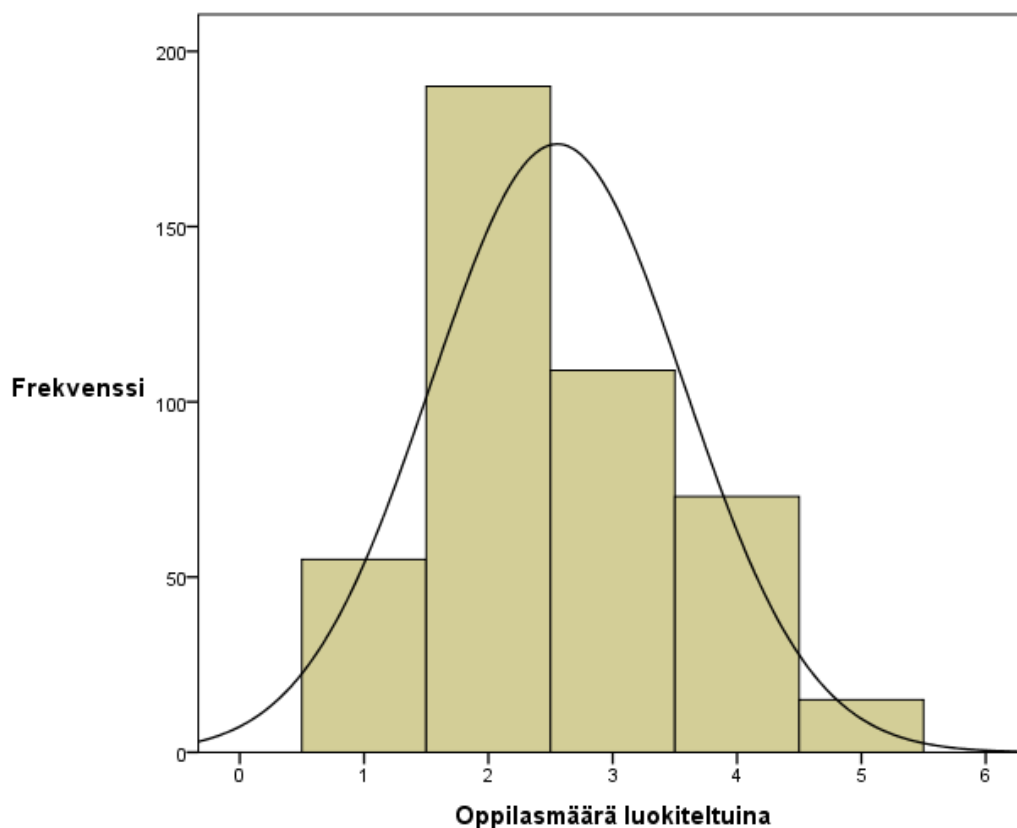
Kuvio 16b. Box-plot tarkastelu Helsingin poikkeava havainto poistettuna

Koska jakaumat näyttivät tarkastelussa olevan poikkeavia havaintoja lukuun ottamatta kohtuullisen normaaleja, päädyttiin kokeilemaan yksisuuntaista varianssi-analyysiä siten, että keskiarvojen yhtäläisyyttä testattiin Brown-Forsythen testillä ja oletuksena käytettiin Dunnettin T3 menetelmää post hoc tarkasteluja varten. Näin saatiin tilanne, jossa vain summamuuttujan *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatustähtämyksen keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan* ($F_{(5;438)} = 15,768; p < 0,01$). Koska varianssit eivät oletuksen mukaan olleet yhtä suuria, tehtiin Dunnettin T3 menetelmän mukainen post hoc -vertailu, jossa erottui vain havainto, että Helsingin ja Espoon opettajien vastausten välillä *oli tilastollisesti merkittävä* ($Brown-Forsythe_{(5; 213)} = 2,538; p < 0,05$) keskiarvojen ero. *Helsingin opettajien vastauskeskiarvo Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatustähtämyksen osalta oli 4,31 ja keskihajonta 0,50 ja vastaavat luvut Espoon kohdalla olivat 4,53 ja 0,36.*

Yllä oleva tulos tarkistettiin käyttämällä parametritonta Mann-Whitneyn U -testiä. Testin perusteella voitiin todeta, että *eri kaupunkien välillä on tilastollisesti merkitäviä eroja opettajien kasvatustähtämyksissä vain Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatustähtämyksen* ($U_{(267)} = 5766,0; Z = -3,412; p < 0,01$) kohdalla, mikä seikka tukee edellä tehtyjä havaintoja.

6.4.4 Koulun koon yhteys kasvatustähtämyseroihin

Koulun oppilasmäärää kysyttiin kyselylomakkeessa viisiportaisella asteikolla, jossa jakoperusteena käytettiin suuruusluokkaa 200 oppilasta. Oheisesta kuviosta (**Kuvio 17.**) käy ilmi, että vastaukset jakautuivat lähes normaalisti.



Kuvio 17. Vastaajien koulujen koko oppilasmäärän mukaan luokiteltuna

Levenen varianssien homogeenisuustesti osoitti myös, että kaikkien summamuuttujien jakaumat ovat oppilasmäärän suhteen homogeenisia ($p > 0,05$), joten edettiin yksisuuntaiseen varianssianalyysiin. Analyysi osoitti, että koulun koolla oppilasmäärällä mitattuna näkyi tilastollisesti merkitsevä ero vain summamuuttujan *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatuskäsityksen* ($F_{(4,437)} = 3,133$; $p < 0,05$) kohdalla. Post hoc vertailuissa (Bonferroni) kävi ilmi, että *tilastollisesti merkitsevä ero* ($p < 0,01$) oli vain luokkien 201–400 oppilasta ja 401–600 oppilasta välillä ja vastauskeskiarvojen ero oli 0,20; hajonnan ollessa 0,06. Oppilasmäärä selittää kuitenkin summamuuttujan *Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatuskäsityksen* vaihtelusta vain 2,8 %, $\eta^2 = 0,028$.

7 Johtopäätökset

7.1 Millaisia eroja opettajien kasvatuskäsityksissä on havaittavissa?

Tutkimusongelmieni ensimmäiseen kohtaan, millaisia eroja opettajien kasvatuskäsityksissä on havaittavissa, suodattui faktorianalyysissä seitsemään eri ryhmään luokiteltavia kasvatuskäsityksiä.

Viisiportaisen *likert* -asteikon mukaiset vastauskeskiarvojen olivat eri sukupuolten välillä verrattain pieniä, enimmilläänkin vain 0,34 yksikön suuruisia. Kuitenkin sukupuolten välille löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja neljän eri kasvatuskäsityksen kohdalla. Kasvatuskäsityksistä kolmeen ei sukupuolella näyttänyt olevan tilastollisesti merkitsevää eroa.

Naiset suosivat miehiä enemmän oppilaslähtöistä kasvatuskäsitystä, jossa opetuksen ja opetuksen tavoitteiden pääpaino on oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja kiinnostuksen huomioimisessa. Naisopettajat pyrkivät tutkimuksen perusteella miehiä herkemmin tukemaan oppilaiden yhteisiä, iloa ja onnistumisen elämyksiä tuottavia toimintoja. Naiset pitivät opetuksessaan keskeisenä miehiä enemmän oppilaan taitojen kehittämistä muiden oppilaiden huomioonottamisessa.

Suurin vastauskeskiarvojen välinen ero naisten ja miesten välillä syntyi opetus-suunnitelman keskeisyyttä opetuksessa painottavan käsityksen sisälle. Naiset pitivät miehiä hanakammin kiinni ennalta määrättyistä tavoitteista ja suunnitelmista sekä korostavat etukäteissuunnittelun merkitystä.

Naisopettajien vastauksissa näkyi myös miesopettajia suurempi ero suhtautumisessa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen tukemisessa.

7.2 Onko opettajan työskentely-ympäristöllä yhteyttä hänen kasvatuskäsitykseen?

Toiseen tutkimusongelmaani piti alun perin löytyä vastaus opettajan koulutustaustasta, mutta kun koulutustaustakysymyksessäni en huomannut erotella aineenopettajan ja luokanopettajan pätevyyttä vaan kysyin vain ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon suorittamista, jäi työskentely-ympäristöä kuvaava koulutustaustamuuttuja hyödyttömäksi. Työskentely-ympäristöä täytyi tutkia opettajan ilmoittaman pääasiallisen toimipaikkansa avulla (kysymys numero 9).

Työskentely-ympäristö muodosti eroja neljän eri kasvatuskäsityksen kohdalla. Eroja syntyi myös joidenkin vastaajaryhmissä useamman kuin yhden kasvatuskäsityksen suhteen. Työskentely-ympäristön lisäksi opetusta eri luokka-asteilla antavien välille syntyi tilastollisesti merkitseviä eroja kolmen kasvatuskäsityksen suhteen.

Vain luokanopettajana toimivat opettajat painottivat käsityksessään selvästi muita enemmän oppilaidensa taitojen kehittymistä muiden oppilaiden huomioonottamisessa. Muita enemmän korostui myös käsitys, jonka mukaan kunkin oppilaan yksilölliset lähtökohdat tulee huomioida opetussisältöjen valinnassa.

Aineenopettajat erosivat muista kahden kasvatuskäsityksen osalta. Aineenopettajat painottivat oppilaslähtöistä kasvatuskäsitystä merkitsevästi muita vähemmän ja altruistiseen ja tuntevaa oppilasta painottavaan kasvatuskäsitykseenkin he suhtautuivat muita kielteisemmin.

Yhtenäisessä peruskoulussa opettaja voi toimia kaksoistutkinnon valtuuttamana sekä luokan- että aineenopettajana. Vaihtoehtoja tutkittiin kaksi variaatiota: ”Luokanopettaja opettaa myös yläkoulussa” ja ”Aineenopettaja opettaa myös alakoulussa”. Tutkimuksessa löytyi tilastollisesti merkitsevä ero vain sille yhdistelmälle, jossa luokanopettaja opettaa myös yläkoulussa. Tällaisen vaihtoehdon valin-

neet opettajat tuntuivat yllättäen suosivan muita vähemmän altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavaa kasvatuskäskemystä.

Laaja-alaisena opettajana toimimisen ilmoittaneet erosivat muista selvästi oppilaslähtöisen kasvatuskäskemysten kohdalla. Heidän vastauskeskiarvonsa tämän näkemysten osalta oli vastanneiden kesken mitattuna korkein. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Erytislukanopettaja sen sijaan joutuu ottamaan laaja-alaista erityisopettajaa enemmän huomioon koko opettamansa luokan tilanteen. Oppilasaines saattaa olla heterogeeninen ja vaikeudet saattavat korostua pysyvän ryhmän sisällä, joten on ymmärrettävää, että näkemyksissä voi olla eroja. Erytislukanopettajien kasvatuskäskemysten erosivatkin kaikista muista sekä Oppilaslähtöisen kasvatuskäskemysten että Opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostavan kasvatuskäskemysten kohdalla. Erytislukanopettajat painottivat vastauksissaan näitä näkemystä keskimäärin muita enemmän.

Rehtorien, apulaisrehtorien ja opinnonohjaajien vastauksissa eroja muihin nähden syntyi kahden kasvatuskäskemysten kohdalla. Tämän toimialakseen ilmoittaneet henkilöt (N = 31) painottivat suhteellisesti muita enemmän sekä altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavaa kasvatuskäskemystä että opetussisältöjen henkilökohtaista merkitystä korostavaa kasvatuskäskemystä.

Työskentely-ympäristöä tutkittiin myös opettajien ilmoittamien opetusluokka-asteiden avulla. Koulutyypeittäin jaoteltuina opettajien kasvatuskäskemyksissä oli havaittavissa eroja kolmen näkemysten, oppilaslähtöisen kasvatuskäskemysten, altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan kasvatuskäskemysten ja opetussuunnitelmalähtöisen kasvatuskäskemysten kohdalla. Lukion opettajien vastauskeskiarvo ei todellisuudessa ole keskiarvo lainkaan, sillä vastauksia tästä koulutyyppistä tuli vain yksi, joten se on samalla itsensä keskiarvo. Se täytyi siksi jättää paikoilleen vain kuriositeettina. Alakoulun opettajat suhtautuivat muita suotuisammin kaikkiin

kolmeen kasvatustähtämykseen. Vastauskeskiarvot pienenivät kaikkien kasvatustähtämysten osalta siirryttäessä alakoulun maailmasta yläkouluun.

7.3 Millaisia muita opettajan taustaan liittyviä tekijöitä mahdollisille kasvatustähtämyseroille on löydettävissä?

Kolmannessa tutkimusongelmassani pyrin löytämään vastauksia siihen, millaisia muita opettajan taustaan ja kokemukseen liittyviä tekijöitä mahdollisille kasvatustähtämyseroille on tutkimusaineistosta löydettävissä. Vastaajien iän suhteen vain yksi kasvatustähtämys, Sosiaalista vuorovaikutusta korostava kasvatustähtämys, erottui tilastollisesti merkitsevästi muista. Sosiaalista vuorovaikutusta korostavaa kasvatustähtämystä suosivat selvästi iäkkäämmät kuin keski-ikäiset opettajat. Iäkkäämmät opettajat tuntuvat painottavan opetuksessaan oppilaiden välisten sosiaalisten vuorovaikutusten merkitystä. Vaikka iän suhteen muissa kasvatustähtämyksissä varsinaisia tilastollisesti merkittäviä eroja ei löytynyt, on kuitenkin huomattava, että kolmeakymmentä vuotta viitisen vuotta nuoremmat ja saman verran vanhemmat opettajat kokevat oppilaan tulevaisuudesta huolehtimisen eri tavoin. Erot olivat alle 5 % riskillä muusta kuin sattumasta johtuvia.

Vastaajien kokemusta mitattiin työssäolovuosilla, joiden yhteys opettajan kasvatustähtämykseen näkyi tilastollisesti merkittävinä eroina vain kahden, Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavan ja Sosiaalista vuorovaikutusta korostavan kasvatustähtämyksen kohdalla. Työkokemusta hankkineet opettajat painottivat vastauksissaan kokemattomampia enemmän näitä kasvatustähtämyksiä.

Kun vastauksia tuli kuudesta eri kaupungista, tuntui luontevalta myös tutkia, onko eri kaupunkien opettajilla eroja kasvatustähtämyksissä. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi vain Helsingin ja Espoon opettajien vastausten välillä ja se kohdistui vain Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavaan kasvatustähtämykseen. Espoolaiset opettajat painottivat vastauksissaan tätä kasvatustähtämystä helsinkiläisiä kollegojaan enemmän. Muita eroja kaupunkien välillä ei havaittu olevan.

Vastaajat ilmoittivat kyselylomakkeessa koulunsa koon oppilasmäärällä mitattuna, joten oli mielenkiintoista tutkia, onko koulun oppilasmäärällä yhteys opettajien kasvatuskäsitykseen. Pienten ja suurten koulujen opettajat nimittäin voisivat suhtautua oppilaisiinsa ja opettamiseensa eri tavoin. Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, ettei eroja oppilasmäärällä mitattuna eri kasvatuskäsitysten painotuksessa juurikaan ole eli koulun koko ei sanottavasti näy erona opettajien kasvatuskäsityksissä. Vain Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottavassa kasvatuskäsityksessä oli tilastollisesti merkitsevä ero oppilasmäärältään keski suurten koulujen välillä. Tätä kasvatuskäsitystä painottivat enemmän opettajat, jotka opettivat kouluissa, joissa oppilaita oli 201–400 kuin ne opettajat, jotka opettivat 401–600 oppilaan kouluissa.

8 Luotettavuus

8.1 Aineiston valinta

Kyselyn tarkoituksena oli kerätä sosiodemografisesti (vain suurimpien kaupunkien opettajat) koko maata edustava harkinnanvarainen näyte opettajien kasvatuskäsityksistä. Aineisto kerättiin keväällä 2013 ja viimeinen palautuspäivä oli 1.4.2013. Koska kysely lähetettiin rehtoreiden välityksellä kyselyyn osallistuville opettajille, ei vastausprosenttia voitu määrittää kokonaispopulaatiotietojen puuttuessa. Saatujen vastausten lukumäärä, 462, on varsin pieni, kun ottaa huomioon sen, että potentiaalisia vastaajia kuudessa suuressa kaupungissa on yhteensä kymmeniä tuhansia. Osa vastauksista jouduttiin käytännön syistä hylkäämään, joten vastausten lopulliseksi määräksi muodostui 443. Lukumäärä kuitenkin riitti tilastollisten analyysimenetelmien käyttöön.

8.2 Mittarin reliabiliteetti ja validiteetti

Tutkimuksessa käytetyn mittarin laadinnassa on sovellettu Hytösen ja Krokforsin (2002, 25) esiopetuksen opettajan kasvatuskäsitystä mittaavaa mittaria. Mittarin kysymykset muotoiltiin sisällöltään samanlaisiksi, mutta perusopetuksen kontekstiin soveltuviksi. Koska tarkoituksena oli etsiä opettajaryhmäkohtaisia eroja, käytet-

tiin alkuperäisen Hytösen ja Krokforsin (mp.) mittarin kaikkien kymmenen kategorian (pedagogiikan) sijasta faktorianalyysiä, jonka avulla alkuperäiset väittämät ryhmittyivät seitsemään summamuuttujaan. Summamuuttujat luokiteltiin niiden sisältämän informaation perusteella Hytösen ja Krokforsin (2002) määrittelemiin kasvatustähtäyksen kategorioihin. Mittarin sisäistä validiteettia on pidettävä verrattain hyvänä, sillä muutokset, joita aiemmin koetellun mittarin sisältämien väitteiden sanamuotoihin tehtiin, olivat vain kosmeettisia eivätkä sisällöt muutoksissa juuri muuttuneet.

Jokaisen vastauskategorian sisältämät väitteet oli sijoitettu vastauslomakkeeseen erilleen toisistaan, jotta systemaattista virhettä ei syntyisi mihinkään vastauskategoriaan. Summamuuttujien sisäiset konsistenssit ylittivät kolmen ensimmäisen osalta helposti hyväksyttävänä pidettävän Cronbachin alfan arvon 0,6. Kolmen seuraavan summamuuttujan kohdalla Cronbachin alfan arvo jäi hieman alle tämän rajan ja viimeiselle summamuuttujalle ei voinut lainkaan laskea, sillä muuttujassa oli mukana vain yksi väittämä. Koska väittämä sai kuitenkin faktorianalyysissä verrattain korkean latauksen, käytettiin faktorin reliabiliteetin estimaattina latauksen neliötä. Kun summamuuttujissa väitteitä oli vain vähän, olivat summamuuttujien alhaiset sisäisen konsistenssin arvot ymmärrettäviä. Näin poikkeukset otettiin kuitenkin mukaan analyysiin, sillä summamuuttujan sisäistä konsistenssia indikoiva Cronbachin alfan raja-arvo on viitteellinen (Metsämuuronen, 2011, 544).

Kyselylomakkeen eräänä luotettavuutta haittaavana tekijänä on pidettävä sitä, että vastaajat saattoivat antaa vastauksissaan selvästi ristiriitaista tietoa. Siitä on tässä tutkimuksessa esimerkkinä työssäolovuosien ja vastaajan iän välinen ilmeinen epäsuhta. Vastaajan ikä ei voi olla pienempi kuin hänen ilmoittamat työssäolovuotensa. Lomakevastauksessa mahdollisesti vahingossa syntyneestä virheellisestä valinnasta vastaaja ei ole kenties itse edes huomannut, mutta tulosten luotettavuuden kannalta kyseenalaisia vastauksia ei kuitenkaan jälkikäteen voi poistaa, sillä rajanveto ilmeisen ja vähemmän ilmeisen virhevastauksen välillä on mahdotonta.

8.3 Tulosten yleistettävyys

Otantamenetelmien puuttuessa tutkimuksesta muodostui harkinnanvarainen sosiodemografinen näyte, jonka vuoksi kaikkien saatujen tulosten yleistettävyys jää vaillinaiseksi. Tuloksia voidaan pitää mieluummin viitteellisinä ja jatkotutkimuksia edellyttävinä kuin koko opettajapopulaatioon yleistettävinä.

Eri kaupunkien opettajien kasvatuskäsitykset tai erityisesti niiden puute saattaa johtua siitä, että vastaajiksi valikoitui vain tiettyjen koulujen opettajia. Espoon ja Helsingin opettajien välinen tilastollisesti merkittäväksi saatu ero saattaa sekin johtua tutkimusasetelman puutteista, vaikka eroa ei sellaisenaan voida pitää sattuman aiheuttamana.

län suhteen opettajien kasvatuskäsitykset eivät juuri eroa toisistaan. Tutkimustuloksissa näkyvä ainoa tilastollinen ero eri-ikäisten opettajien kasvatuskäsityksessä osui vain yhteen kategoriaan. Eroja eri-ikäisten opettajien kasvatuskäsityksissä saattaa kuitenkin olla olemassa, mutta niitä ei saatu esiin tämän tutkimusasetelman puitteissa. Kuten edellä todettiin, jatkotutkimukset ja laajempi systemaattinen otanta saattavat tuoda mahdollisia eroja esiin.

9 Pohdinta ja jatkotutkimusten ideointi

Hytösen ja Krokforsin (2002) tekemän laajan, esiopetuksen toimintaympäristöä, esiopetusta antavaa opettajaa ja esiopetuksen tavoitteiden painottumista koskevan tutkimusraportin osaraportin innoittamana ryhdyin tutkimaan vastaavia asioita perusopetuksen piirissä. Ajatukseni oli muokata Hytösen ja Krokforsin (2002) käyttämää mittaria siten, että se soveltuisi perusopetuksen kontekstiin. Tutkimukseni otsikon ja siitä nousevat tutkimuskysymykseni rajasin mahdollisimman suppeiksi, jotta en joutuisi käsittelemään perusopetusta sen tavoitteiden painottumisen osalta lainkaan. Perusopetus on esiopetusta selvästi laajempi kokonaisuus enkä katsonut resurssieni riittävän kuin yhden suppean osa-alueen tutkimiseen.

Tutkimuksen otsikon kattavuuden kannalta ongelmallisinta oli kyselylomakkeeseen jäänyt kysymyksen asettelun virhe. Tutkimusta suunnitellessani pohdin opettajan-koulutuksen kaksijakoisuutta aineenopettajan koulutuksen ja luokanopettajan koulutuksen osalta. Yhtenäisessä peruskoulussa perusopetusta antavat sekä aineenopettajat että luokanopettajat, ja joillakin voi olla kaksoistutkinnon myötä pätevyys opettaa sekä ylä- että alakoulussa. Kasvatustieteiden voisi olettaa olevan erityisen huomattavasti toisistaan poikkeavat johtuen opettajien erilaisesta koulutustaustasta. Kysymyksen asettelussa en tullut huomioineeksi tätä eroa vaan kartoitin opettajan koulutustaustaa ainoastaan koulutustasoeroin. Ongelmaani löytyi kuitenkin osittainen ratkaisu, sillä kysymyslomakkeessa opettajat ilmoittivat eräässä kohdassa, missä tehtävässä pääasiallisesti he toimivat. Näin luokanopettajat ja aineenopettajat voitiin luokitella omiksi ryhmikseen. Tosin on huomattava, että toimiala, jossa kukin toimii, ei välttämättä kerro koko totuutta opettajan pätevyydestä.

Osaraportissaan Hytönen ja Krokfors (2002, 12–13) toteavat käyttävänsä mittaris- saan kymmentä, pedagogiseksi kategoriaksi luonnehdittavaa, väittämäryvästä, joista he muodostivat viisi kaksinapaista kasvatusteorian ulottuvuutta. Koska omassa tutkimuksessani en niinkään pyri ulottuvuuksien avulla kuvailemaan opettajan kasvatustietämystä vaan etsimään mahdollisia opettajaryhmäkohtaisia eroja, päätin tutkia faktorianalyysin avulla, mitkä kysymyspatteriston väittämät muodostaisivat vastaajien kasvatustietämysten kannalta mielekkäitä ja tietämystä parhaiten kuvaavia yksisuuntaisia faktoreita.

Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja löytyikin lähes kaikissa tutkimuksen osalueissa, on todettava, että erojen suhteellinen vähäisyys ja erityisesti niiden pienuus näin suuressa aineistossa on merkillepantavaa. Kun tutkimusaineisto sisälsi lähes viisisataa vastausta eri puolilta Suomea ja väitteitäkin oli kyselylomakkeessa taustatietojen ohella viisikymmentä, olisi odottanut enemmän tilastollisesti merkitseviä eroja syntyvän.

Opettajan sukupuoli ja toisaalta myös hänen työskentely-ympäristönsä selittävinä tekijöinä muodostivat eniten eroja. Opettajan ikä ei erotellut vastaajia kuin vain osittain. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi vain yhden kasvatustieteen näkökulman sisällä. Sosiaalista vuorovaikutusta korostavaa kasvatustieteen näkemystä suosivat selvästi iäkkäämmät kuin keski-ikäiset opettajat. Iäkkäämmät opettajat tuntuvat painottavan opetuksessaan oppilaiden välisten sosiaalisten vuorovaikutusten merkitystä ja he nähtävästi haluavat toimia oppilaan oppimisen fasilitaattoreina. Kun vastaajien ikäjakauma oli laaja, olisi sen odottanut muodostavan enemmän selviä eroja eri vastaajaryhmien välille. Kaikki erot jäivät kuitenkin myös kooltaan omituisen pieniksi. Tuntuu vaikealta uskoa, että eri-ikäiset ja eri puolilla Suomea asuvat opettajat ajattelisivat kaikki lähes samansuuntaisesti. Mielestäni kokemuksen opettajana toimimisesta täytyy muotoilla opettajan kasvatustieteen näkemystä vuosien kuluessa.

Laaja-alaisen opettajien kasvatustieteen näkemyksissä erottui voimakkaana oppilaslähteisyyttä korostava kasvatustieteen näkemys. Mielestäni on luontevaa, että ero muihin tuli esiin juuri tämän näkemyksen kohdalla, sillä laaja-alaiset joutuvat lähes järjestään toimimaan vaikeuksissa olevien yksittäisten oppilaiden kanssa.

Rehtorien, apulaisrehtorien ja opojen ryhmän vastauksissa painottuivat Altruistista ja tuntevaa oppilasta painottava sekä toisaalta myös Opetussisältöjen henkilökohdasta merkitystä korostava kasvatustieteen näkemys. Toimialan hallinnollisen luonteen vuoksi on hieman yllättävää, että juuri nämä kasvatustieteen näkemykset poikkesivat muista, mutta toisaalta vastaukset saattoivat heijastella myös vastaajien idealistista käsitystä opettajana toimimisesta. Opinnohjaajaa lukuun ottamatta toimialan ihmiset eivät työssään joudu kohtaamaan oppilaita samassa määrin eivätkä samalla tavoin kuin muut opettajat.

Ennen tutkimuslomakkeen lähettämistä testasin lomaketta kolmella eri-ikäisellä ja eri elämän tilanteessa olevalla opettajalla tai opettajaksi opiskelevalla. Kaikki totesivat kiinnostavansa huomiota väitteiden ”universaaliin pätevyyteen”. Eräs tohtorikoulutettava sanoikin, että ”näihin väitteisiin voisi kaikkiin laittaa vitosen” Erottelun ongelmat ovat luultavasti ainakin eräs syy siihen, ettei merkitseviä eroja juurikaan

löytynyt. Testausvaiheessa eroja kuitenkin näkyi jo kolmen vastaajan välillä, joten odotukset eroista suuressa koehenkilöjoukossa tuntuivat perustelluilta eikä lomakkeen väitteiden muutoksiin ollut mielestäni tarvetta.

Ihmisillä on yleensä taipumus vastata kysymyksiin vältellen ääriratkaisuja. Sitä ilmentää myös tutkimuksen kategorioiden keskiarvojen pieni vaihteluväli ja suhteellisen pienet keskihajonnat. Vaihteluväliä olisi kenties ollut mahdollista suurentaa ja hajontaakin lisätä, jos osa väitteistä olisi informaatioisisältönsä suhteen systemaattisesti käännetty. Kysymysten tekninen muotoilu voi joissain tilanteissa muuttaa tuloksia, mutta en pidä sitä kuitenkaan kovin hedelmällisenä toimintana. Mikäli koehenkilö toimii johdonmukaisesti oman kasvatuskäsityksensä mukaisesti vastauksissaan, ei eroja pitäisi syntyä tutkimustuloksiani enemmän. Mutta jos kysymyksen asettelulla saadaan vastaaja vastaamaan toisin kuin muihin väitteisiin, niin erojen määrä voi kasvaa. Ratkaisut kysymyksen asetteluista ovat testipalautteen pohdinnan jälkeen mielestäni hyväksyttäviä.

Kaikki vastaajat olivat suurten kaupunkien opettajia. Tutkimuksellisesti vain kaupunkikoulujen opettajien valintaa kyselyn aineistoksi puoltaa se seikka, että näin saatiin koko maan kattava, mutta olosuhteiltaan verrattain homogeeninen vastaajajoukko, joka sopii tilastolliseksi näytteeksi. Mahdollisia alueellisia eroja ei kaupunkien välillä liene ainakaan samassa mitassa kuin kaupunkien suurten ja maaseudun pikkukoulujen välillä. Opettajan oma ja oppilaiden elämänmuodot vaikuttavat opettajan arvoihin ja asenteisiin ja sitä myöden myös kasvatuskäsityksiin varmasti enemmän kuin tällä tutkimuksella saatiin esille. Tutkimuslupien työläs hakumenettely esti pienten ja/tai syrjäisten kuntien opettajien mukaanoton kyselyyn. Kyselyn levittäminen aluepoliittisesti heterogeenisempään suuntaan saattaisi tuottaa täysin toisenlaisia tuloksia. Tutkimuslupaongelmien ratkaisuksi kyselyn voisi muotoilla sellaiseksi, että sen voisi esimerkiksi Opetushallitus ottaa mukaan johonkin sopivaan tutkimushankkeeseensa. Tällöin erillisiä tutkimuslupia ei tarvittaisi lainkaan ja kyselyn voisi suunnata vaikka kaikkiin maamme kouluihin.

Kuten johdannossani mainitsin, suppeahkolla kvantitatiivisella kyselylomakkeella ei yksittäisen opettajan tai opettajaryhmänkään arvoja ja asenteita voi tarkkaan analysoida. Siihen tarkoitukseen olisi hyvä laajentaa tutkimusotetta laadulliseen suuntaan ja muodostaa tilaa avoimille kysymyksille, joista saatavia vastauksia voi tutkia sisällön analyysin keinoin.

Lähteet:

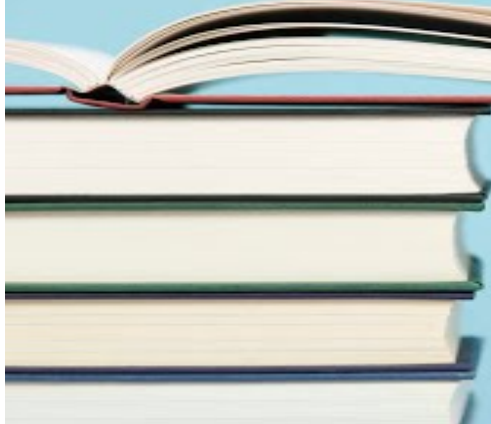
- Alheit, P. (1994). *Zivile kultur: Verlust und wiederaneignung der moderne*. Frankfurt: Campus.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Halinen, I., Pietilä, A. (2005). Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*, Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. 2005, *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*, Yliopistopaino Kustannus, Helsinki.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu: yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001–2002*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Iisalo, T. (1991). *Kouluopetuksen vaiheita, keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu: Otava.
- Illeris, K.; Jarvis, P.; Kegan, R.; Engeström, Y., Elkjaer, B.; Mezirow, J.; Gardner, H.; Alheit, P.; Heron, J.; Tennant, M.; Bruner, J.; Usher, R.; Ziehe, T.; Lave, J.; Wenger, E.; Wildemeersch, D.; Stroobants, V. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge.
- Johnson, P. (2007). *Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Johnson, P. & Tanttu, K. (2008). *Kestäviä ratkaisuja kouluun: kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppi, R. (2008). *Elämäkerta vuoteen 1963; Varhaiset kirjoitukset*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuujo, E., (1971). *Entisajan Mikkeli. Mikkelin kaupungin vaiheita 1838–1917*. Mikeli: Länsi-Savon Kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (E-kirjan 1. painos. ed.). Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nurmi, V. (1981). *Maamme koulutusjärjestelmä*. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
www.oph.fi.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
www.oph.fi.
- Ouakrim-Soivio, N. (2010). Läppärisukupolvi haastaa käsityksiämme oppimisesta. Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M. (2010). *Opetussuunnitelmat puntarissa: varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 kasvatuskäsityksen ja -ideologian näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.

- Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, A. & Vitikka, E. (2007). *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. London: Merrill, Columbus.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. London: Merrill, Columbus.
- Rouhiainen, A. (1999). *Tiedostamisen, kriittisen ajattelun ja reflektoinnin merkitys oppimisen osana: Carl Rogersin humanistisen oppimisen näkökulman ja Jack Mezirowin oppimisen näkökulman puitteissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisu.
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and Personality: Psychological Behaviorism*. New York: Springer Publishing Company.

Liitteet

Liite Kyselylomake



Perusopetusta antavan opettajan kasvatuskäsityksestä

Tässä kyselyssä pyrin kartoittamaan yhtenäisessä peruskoulussa opettavien opettajien kasvatuskäsityksiä. Kysely on suunnattu suurimpien kaupunkien (Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu) opettajille. Vastaa väittämiin (11–60) sen mukaan, kuinka hyvin ne vastaavat näkemystäsi tai toimintaasi väittämän suunnassa. Aikaa vastaamiseen kuluu arviolta yhteensä noin kymmenisen minuuttia. Kiitos vaivannäöstäsi!

Taustamuuttujat

1. Sukupuoli

- ☐ nainen
- ☐ mies

2. Ikä

Kyselyn hetkellä

- ☐ <-25 vuotta
- ☐ 26–30 vuotta
- ☐ 31–35 vuotta
- ☐ 36–40 vuotta
- ☐ 41–45 vuotta
- ☐ 46–50 vuotta
- ☐ 51–55 vuotta
- ☐ 56–60 vuotta
- ☐ 61 vuotta ->

3. Koulutustaso

Valitse tärkein, mutta voit valita myös useampia

| | Valitse |
|--|-----------------------|
| Ylempi korkeakoulututkinto | <input type="radio"/> |
| Alempi korkeakoulututkinto | <input type="radio"/> |
| Ammattikorkeakoulututkinto (esim. insinööri) | <input type="radio"/> |
| Ammattikoulututkinto (esim. teknikko) | <input type="radio"/> |
| Ylioppilastutkinto | <input type="radio"/> |
| Muu opetukseen liittyvä tutkinto | <input type="radio"/> |

jos muu, niin mikä?

4. Täydet työvuodet opetuslalla

Merkitse työvuodet koulussa tai vastaavassa toimessa (vv)

5. Koulun nimi

6. Kunta

7. Koulun oppilasmäärä

(Suuruusluokka riittää)

8. Toimipaikassani opetetaan luokkia (pääkouluni)

tuna (OPS 2004 tuntijaon mukaan).

1, FK 1, UE 1, MU 4, KU 2, LI 4 (yht. 6, KE 4, LV 1 (yht. 23 vvh)

ilaitten kykyihin ja mahdollisuuksiin

mä vastaa näkemystäsi tai jonka mu-

- 5
O täysin samaa mieltä

52. Pysin opetuksessani vahvistamaan oppilaitten herkkätuntoisuutta ja vastaanottavuutta toisia ihmisiä kohtaan

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

53. Opetuksessani on tärkeää, että oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä kaikkien oppilaitten kanssa

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

54. Pysin eriyttämään opetustani kunkin oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaisesti

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

55. Opetuksessani näen tarpeelliseksi opettaa oppilaille ihmiskunnan yhteiseen kulttuuriperintöön kuuluvia tietoja, taitoja ja asenteita

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

56. Opetuksessani pyrin vahvistamaan oppilaitten peräänantamattomuutta ja tehtävien loppuun suorittamisen tarvetta

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

57. Opetuksessani suunnittelun keskiössä on oppilas omassa sosiokulttuurisessa ympäristössään

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

58. Opetuksessani oppilaitten tulisi oppia sitoutumaan yhteisiin hankkeisiin

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

59. Opetuksessani keskeisessä asemassa on oppilaan omista kokemuksista lähtävä oppimisprosessi

täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 täysin samaa mieltä
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

60. Etukäteissuunnittelu sekä etukäteen tekemäni sisällölliset ja metodiset valinnat ovat opetukseeni kuuluvia, tarpeellisia toimintatapoja

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| täysin eri mieltä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | täysin samaa mieltä |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |